

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL

ESTUDIO TEÓRICO APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES ÉTICOS
PARA LA DEMOCRACIA Y LA CULTURA DE LA PAZ

Tesis presentada como requisito parcial para optar
al título de Maestro en educación
con especialidad en Humanidades

Autor: Eduardo Iturbe de la Peña

Asesor: Dr. Héctor Maldonado Whilman

Abril 2002

Estudio teórico aplicado a la enseñanza de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz

PRESENTACIÓN
DEDICATORIA
RESUMEN
ÍNDICE GENERAL

Página

INTRODUCCIÓN 5

CAPÍTULO I

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1	Problematización sobre la enseñanza de los valores.....	10
1.2	Contextualización de la investigación.	13
1.3	Clarificación de términos	
1.3.1	Concepto de valor	16
1.3.2	Concepto de la paz.	19
1.3.3	Concepto de democracia	23
1.3.4	Educación en valores	25
1.3.5	Educación para la paz	29
1.4	Justificación del proyecto	31
1.5	Ubicación del estudio	33
1.6	Estudios análogos	
1.6.1	Programa Nacional de Educación Cívica y Valores de Guatemala	35
1.6.2	Propuesta curricular de formación en valores de Chile	36
1.6.3	La definición política de valores en El Salvador	38
1.6.4	Lineamientos curriculares para la formación de valores en Colombia.....	40

CAPÍTULO II

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1	Enunciado del problema	43
2.2	Justificación del problema	44
2.3	Referente empírico	46
2.4	Objetivos	47
2.4.1	Objetivo general	47
2.4.2	Objetivos específicos	48

CAPÍTULO III
3. MARCO TEÓRICO

	53
3.1 El enfoque constructivista para la enseñanza de los valores	55
3.1.1 Teoría de la equilibración de Piaget	58
3.1.2 Teoría sociocultural de Vygotsky	63
3.1.3 Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	68
3.1.4 Niveles de razonamiento moral de Kohlberg	72
3.2 Necesidad de una fundamentación política	73
3.3 Fundamentos de la ética política	76
3.3.1 La ética política	77
3.3.2 El valor y el poder	81
3.3.3 La igualdad y la equidad	82
3.3.4 La justicia	84
3.4 Teoría de la justicia de Rawls	90
3.5 Modelo para la asociación política de Villoro	91
3.5.1 Asociación para el orden	92
3.5.2 Asociación para la libertad	94
3.5.3 Asociación para la comunidad	96
3.6 Modelo de educación del hombre y el ciudadano de Cortina	97
3.6.1 Raíces antropológicas de la moral: la protomoral	99
3.6.2 La moralidad como ineludible modo de ser persona	100
3.6.3 Pertenencia a la comunidad: ser ciudadano	103
3.6.4 La moral como búsqueda de la felicidad	104
3.6.5 La necesidad del placer	104
3.6.6 La moral como capacidad de actuar con leyes	

CAPÍTULO IV
4. APLICACIÓN TEÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES ÉTICOS
 PARA LA DEMOCRACIA Y LA CULTURA DE LA PAZ

	108
4.1 Propuesta general	108
4.1.1 Intenciones educativas	109
4.1.2 Objetivos	111
4.1.3 Contenidos	111
4.1.3.1 Contenidos conceptuales	113
4.1.3.2 Contenidos procesuales	114
4.1.3.3 Contenidos actitudinales	114
4.1.4 Principios metodológicos	116
4.1.5 Recursos didácticos	118
4.1.6 Evaluación	

CAPÍTULO V
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1 Tipo de investigación	121
5.2 Procedimiento para la obtención de datos	122
5.2.1 Participantes	122
5.2.2 Selección de la muestra	123
5.2.3 Instrumento de investigación	126
5.3 Procedimiento para el análisis de datos	126
5.3.1 Análisis de datos	128
5.3.2 Diseño experimental	129
5.4 Procedimiento para la interpretación de datos	129
5.5 Resultados	130
5.5.1 Interpretación de datos	130

CAPÍTULO VI
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Reflexión crítica sobre las valoraciones del adolescente	141
6.2 Necesidad de una metodología comparada de la enseñanza de valores	144

Bibliografía

Anexos

Introducción

La necesidad de cristalizar los valores en la sociedad y de lograr su profundización a través de la educación son planteamientos necesarios de una ética global para avanzar en una moral cívica que permita a los ciudadanos convivir en sociedades abiertas y plurales, respetando la autonomía, promocionando el diálogo y aprendiendo a vivir en el respeto a la diferencia.

Por ello, las acciones pedagógicas que puedan diseñarse a través de los agentes educativos y los diferentes escenarios de la educación, deben orientarse para modificar el rumbo que nuestra historia nos presenta como más probable, porque poseen el potencial de desarrollo y progreso en el capital humano de nuestra sociedad.

En este sentido, es urgente centrar la atención y priorizar adecuadamente aquellos valores que conviene potenciar para lograr un cambio social que comporte la implicación ciudadana personal y que contribuya al progreso tanto individual como colectivo, y será, precisamente, el problema que se atenderá en el presente documento: ¿cómo desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz para los estudiantes de tercer semestre de bachillerato en el marco curricular de la asignatura de Individuo y Sociedad?

Para contribuir a la resolución del problema planteado, el presente documento está organizado en seis capítulos.

En el primer capítulo, se plantea el tema nodal de la investigación ante el auge de los fenómenos problemáticos de la realidad. Se examinan algunas nociones centrales en la

formación ciudadana: el valor, la paz, la democracia, la educación en valores y la cultura de la paz.

En el capítulo dos se formula el problema de la investigación. En dicha fase del proceso se revisan y consultan datos empíricos así como diversas situaciones fenomenológicas sobre el asunto en el contexto de la instrucción. Se toma como punto de partida un referente empírico que da pauta a pensar en la necesidad de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz en términos educativos. En la construcción del problema a investigar se cuestiona por qué se trata de un problema la moral en la política y la democracia.

El capítulo tres, marco teórico, consta de tres partes; la primera, alude al paradigma constructivista del aprendizaje, el cual tiene como marco de referencia las aproximaciones teóricas de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Kohlberg; en la segunda parte, se propone la fundamentación de la ética política, bajo el hilo conductor del paradigma del universalismo moral. Tiene los referentes teóricos representativos de John Rawls, Xavier Zubiri, y otros destacados filósofos que se han ocupado de la ética política, el valor y el poder, la igualdad y la equidad y la justicia social; en la tercera parte se ha elegido el modelo teórico para la asociación política de Luis Villoro y el modelo de educación del hombre y el ciudadano de Adela Cortina. En síntesis, se citan las teorías morales contemporáneas con las que se trata de ofrecer una relación entre enseñanza, ética, política y sociedad.

En el capítulo cuatro se formula la propuesta pedagógica. Se sugieren las fases de las acciones pedagógicas a partir de los estudios teóricos aplicados a la enseñanza de los valores. Se establecen las intenciones educativas y los objetivos –generales y específicos-, conformando el proceso a partir de contenidos conceptuales, procesuales y actitudinales del programa de la asignatura de Individuo y Sociedad y mediante la construcción de dilemas

éticos que promuevan la capacidad de discernimiento y juicio de los conflictos socio-morales.

En el capítulo quinto se describe la metodología empleada. Se integra la preocupación teórica, conceptual y analítica de la investigación cualitativa con las observaciones realizadas en el ámbito de la instrucción. Comprende las fases de obtención de datos, selección de la muestra, análisis de datos, procedimiento y diseño experimental e interpretación de datos.

El capítulo seis es de conclusiones y recomendaciones. Se responde al impacto de la propuesta aplicada, a la evolución de la investigación y a la respuesta que surge del problema pedagógico planteado en la conformación de los valores.

En síntesis, el proyecto ofrece pautas y orientaciones psicopedagógicas para ayudar a construir la capacidad valorativa del estudiante de tercer semestre de bachillerato hacia la sociedad democrática y la cultura de la paz.

CAPÍTULO I

1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Es un hecho irrefutable que a nadie escapa la importancia de la educación como elemento fundamental en el desarrollo de un país: ampliar la cobertura educativa, expandir la enseñanza hasta los conocimientos más modernos y prácticos, salvar barreras culturales e incrementar la calidad de la educación, en la búsqueda de un mejor nivel de vida para sus ciudadanos. El desarrollo y el progreso constante de todos los campos de las ciencias, así como las transformaciones sociales y económicas exigen que el sistema educativo se adapte y responda de acuerdo a las necesidades sentidas. Sin embargo, la sola adquisición de conocimientos es insuficiente. El clima de violencia y los problemas socioeconómicos que enfrentan las naciones, hacen necesaria la búsqueda de una educación integral más humana. Ésta incluye la enseñanza de la tecnología y la ciencia con la clarificación de valores y actitudes positivas que brinde a la juventud las estrategias suficientes para responder a las demandas de un mundo cada vez más complejo.

1.1 Problematización sobre la enseñanza de los valores

En esta línea de ideas, el Plan del Sistema Educativo Nacional del Nivel Medio Superior requiere la necesidad de elaborar y ejecutar un programa de formación ética para la democracia y la paz, que promueva la defensa de los derechos humanos, la renovación de la cultura política y la solución pacífica de los conflictos. Un programa de asignatura tal que observe promover el respeto de los valores morales y culturales, los derechos humanos, la convivencia social, la vida democrática y la conservación y utilización sostenible del ambiente.

Como parte de esta aspiración, desde 1994, la Dirección General del Bachillerato dependiente de la Secretaría de Educación Pública, ha desarrollado acciones pedagógicas en el campo de los derechos humanos. Evidencia de ello es la inclusión del tema en el diseño del currículum básico para el estudiante de bachillerato, a través de la asignatura de Individuo y Sociedad. Propuesta educativa que aspira a dar respuesta al clamor social general sobre el énfasis que debe darse en la educación a la formación en valores.

Esto implica que el programa didáctico cuente con los mecanismos suficientes para reforzar las enseñanzas de la familia y ésta a su vez forme alianzas con los profesores para fortalecer el desarrollo moral y ético de los estudiantes. Entre sus estrategias se encuentra la sistematización de valores de las diferentes culturas del país, el fortalecimiento de la actitud ética que regirá la participación del estudiante preuniversitario en los espacios social, económico, ecológico, institucional, laboral e individual y el desarrollo del enfoque de integración de la teoría y práctica de valores en el nivel curricular.

Como parte de este esfuerzo, se han realizado otras actividades en el ámbito de la elaboración de textos, capacitación y actualización docente y la adopción de políticas técnico-pedagógicas, tanto regionales como institucionales, para la enseñanza de los derechos humanos y otros temas relacionados.

Es así como desde 1994 se iniciaron las acciones para establecer el programa de Individuo y Sociedad, cuyo objetivo es desarrollar valores que contribuyan a la formación del ciudadano democrático, participativo y solidario en una sociedad pluricultural, a través de un proceso educativo de participación y compromiso en la creación y fortalecimiento de una cultura de paz, respetuosa de los derechos humanos y del estado de derecho. Entre sus propósitos generales la materia aspira a “generar en el alumno una actitud de debate ético

que rija su participación en los espacios social, económico, ecológico, institucional, laboral e individual, con el fin de generar un individuo sensible y responsable de su actuar, como ciudadano y al mismo tiempo como futuro trabajador” (Currículum Básico Nacional, 1994)

Sin embargo, las observaciones realizadas sobre la práctica docente y la manera como los alumnos perciben las cuestiones ético-cívicas son bien diferentes. En la práctica docente se han detectado -de manera específica- que los alumnos del tercer semestre de bachillerato del Colegio Frida Kahlo, presentan algunas dificultades para comprender las diferencias entre el compromiso moral-individual y el compromiso moral-social que se demandan en su actuación futura.

Por una parte, los estudiantes presentan conflictuaciones en cómo desarrollar y fortalecer los valores mínimos que les ayuden a mejorar su autoestima, actitudes positivas, destrezas de comunicación, toma de decisiones personales, solución pacífica de conflictos, respeto, tolerancia y valoración de su diversidad étnica, lingüística y cultural y, por otra, en cómo adquirir un compromiso personal y profesional en el modelaje y fortalecimiento de los valores y en el desarrollo de una cultura de paz.

También se ha observado que las características profesionales del docente de la materia no corresponden a las necesidades de los discentes de su comunidad educativa para que, como un agente de transformación social, pueda impulsar la escala de valores y el desarrollo de actitudes coherentes para vincular la relación entre la escuela y su entorno.

Ahora bien, si los estudiantes son, potencialmente, entes activos, dinámicos y constructivos de las realidades futuras en el país en que les ha tocado vivir ¿cómo contribuir a formarlos éticamente hacia una sociedad democrática y en paz para bienestar propio y el progreso de la comunidad? Tal planteamiento origina otros en un intento por responder

dicha cuestión: ¿Cómo orientar la enseñanza en valores éticos para la democracia y la cultura de la paz que propone el marco curricular de la asignatura Individuo y Sociedad para lograr un cambio social que comporte la implicación personal y que contribuya al progreso tanto individual como colectivo? ¿Existirá la necesidad de clarificar qué valores -morales, políticos y culturales- es necesario redefinir en el programa de la materia, donde la diversidad y pluralidad demandan un respeto de las diferencias culturales y políticas; derechos, libertades y garantías?

Estas preguntas, si bien no agotan las inquietudes y preocupaciones existentes en el sustentante, al menos introducen al análisis de los valores en la posibilidad de ingresar a un nuevo proceso curricular donde individuo y sociedad sean los elementos requeridos para la nueva era democrática y de paz, pero ¿qué es el valor? ¿qué es la paz? ¿qué es la democracia? y ¿qué es educar en valores?

Para responder a estas preguntas es necesario realizar un abordaje conceptual sobre las razones y experiencias vividas de los actores educativos en el terreno de la práctica histórico-política más específica: el contexto.

1.2 Contextualización de la investigación

Si bien muchas de las preocupaciones citadas acompañan al mundo actual de modo más general, es preciso situar el ángulo, la visión y la circunstancia contextual de los sujetos involucrados en el referente de la presente investigación; toda vez que en cada uno existe una verdad y siguiendo a Gervilla (1994: 32) “los valores valen si el sujeto dice que valen y porque valen según el momento histórico y la situación física en que surgen”

Los actores de este contexto socioeducativo son padres de familia, alumnos y docentes del Colegio Frida Kahlo, quienes hablan de una crisis social, de identidad, de fe y de

epistemología. De una crisis social que plantea la necesidad de educar en valores; de identidad por la ausencia de un sentido claro de pertenencia y por la carencia de proyectos comunes unificadores; de fe, por la incapacidad de creer en algo, por la imposibilidad de un cambio y la desconfianza en el futuro, y de una crisis epistemológica por la supremacía del conocimiento y la razón expresada en una racionalidad técnico-instrumental que aplasta lo afectivo y lo sentimental.

Algunos de los actores señalados, afirman que vivimos en una sociedad sin valores; otros, que han aparecido nuevos valores asociados al nuevo paradigma socioeconómico y cultural; también hay quienes dicen que el problema está en la existencia de una multivariación de valores, lo que produce confusión y desorientación en la actuación y valoración de los jóvenes.

Quizá esté ocurriendo todo ello. Valdría la pena abordar el asunto teniendo en cuenta los porqué de la comprensión e interpretación de los argumentos y las actuaciones de los actores educativos para lograr orientar su comportamiento hacia tendencias más progresistas y desenajenantes, de crecimiento espiritual y material dentro de los requerimientos que impone la sociedad.

En el centro de este análisis se hallan conflictos entre el ser y el deber ser, y derivados de ellos, entre el hacer y el saber hacer. Así, lo anterior se convierte en problema, si los alumnos, padres de familia y docentes poseen disímiles concepciones sobre lo que son y deben ser y entre lo que hacen y saben hacer, entonces de qué manera se puede contribuir a avanzar en el esclarecimiento de su alcance.

En este caso, sería deseable que alrededor de la educación en valores para la democracia y la cultura de la paz permanezca la necesidad de una pedagogía propia de los

valores, puesto que se considera que los valores siempre están presentes en el proceso de formación del sujeto. Es cierto que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre forma y desarrolla valores, el asunto a reflexionar está ¿en qué tipo de valores se quiere hacer incidir el proceso educativo, para qué y cómo? La dificultad consiste pues, en eliminar por principio, el llamado “currículum oculto”, la cuestión también radica en la necesidad de explicitar, sistematizar e intencionalizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje “lo educativo” de los valores, que por supuesto integra el proceso formativo.

De tal forma planteado, el objetivo de la presente investigación consiste en desarrollar las bases de una estrategia pedagógica para la educación en valores y la cultura de la paz que permita la reestructuración del programa vigente de la materia de Individuo y Sociedad, en la cual se integren los elementos participantes del proceso sociocultural -alumnos, padres de familia, docentes y comunidad más amplia- y se analice el contenido y los objetivos propuestos de la materia para tener claros los fines que se esperan en lo educativo.

Por otra parte, y a partir de las diferentes reflexiones de algunos relevantes filósofos de la actualidad, se precisa saber qué son los valores, si el hombre crea el valor o lo descubre, porque, siguiendo con Gervilla (1994:31) “el valor como el poliedro posee múltiples caras y puede contemplarse desde variados ángulos y visiones”. Desde el aspecto sociológico, los valores son circunstanciales –valen según el momento histórico y la situación física en que surgen-; desde una posición metafísica, los valores son objetivos –valen por sí mismos-; y desde una visión psicológica, los valores son subjetivos –valen si el sujeto dice que valen-.

Entender el valor como la significación socialmente positiva es verlo contribuir al proceso social, al desarrollo humano (Fabelo, 1989). Esto quiere decir que la significación socialmente positiva del valor está dada por el grado en que éste exprese realmente un

redimensionamiento del hombre, de las relaciones en que vive, y no de sujetos aislados, grupos o clases sociales particulares. Esta objetividad del valor trasciende los intereses particulares para ubicar en el centro al hombre como género. Pero ello no es suficiente, pues su objetividad depende de la subjetividad y su carácter social, de la individualidad y viceversa, quiere decir que en el centro de la comprensión de los valores están las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo individual y lo social.

Como puede verse, los valores son algo más complejo y multilateral pues se trata de la relación entre la realidad objetiva y los componentes de la personalidad, lo que se expresa a través de comportamientos y acciones. Por lo tanto, sólo se puede educar en valores a través de conocimientos de valor, habilidades de valoración y de reflexiones axiológicas en la actividad práctica con un significado y un compromiso asumidos. Se trata de alcanzar actitudes como resultado de aprendizajes conscientes, deliberados y significativos en lo racional y lo emocional.

1.3 Clarificación de términos

1.3.1 Concepto de valor

Pero ¿qué es el valor? Para tener claro este concepto se han de considerar un conjunto de aspectos que contribuyan a una definición en sentido amplio: los seres humanos establecen relaciones con el medio natural y social en que ellos se desenvuelven. A través de su actividad (productiva, intelectual, artística, deportiva...) se ponen en contacto con objetos materiales e ideales (una cualidad de la personalidad, una concepción, un sentimiento...) En este proceso de la actividad humana, en permanente comunicación social, surgen en el ser humano necesidades materiales y espirituales, que al concretarse en objetos materiales y espirituales que las satisfacen, se convierten en valores.

Así, los valores se identifican con cualquier objeto material o espiritual, que al satisfacer una necesidad humana son interiorizados y aprehendidos a través de su propia experiencia vital, lo que da un sentido personal a las significaciones del mundo exterior a él. Una vez que el ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades personales y posee intereses (necesidades hecha conciencia), forma convicciones, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar las posibilidades que tiene de alcanzarlas; esto es, se manifiestan los valores.

Los valores se forman en el proceso de socialización bajo la influencia de diversos factores: familia, escuela, medios masivos de comunicación, organizaciones políticas, sociales, económicas, religiosas, etcétera. No son inmutables ni absolutos, su contenido puede modificarse por circunstancias cambiantes y pueden expresarse de manera diferente en condiciones concretas, también diferentes.

Sólo en la medida en que los seres humanos se socializan y la personalidad se regula de modo consciente, se va estructurando una jerarquía de valores que se va haciendo estable, a la vez que variante en distintas etapas de desarrollo y situaciones concretas, en las significaciones sociales que poseen las cosas o las personas. Dicha significación se refiere al grado en que se expresa el progreso y el redimensionamiento de lo humano en cada momento histórico o circunstancia particular: los valores son cualidades reales externas e internas al sujeto.

Y no sólo son cualidades reales externas e internas que expresan las cosas, las personas o los fenómenos, sino que también componen la estructura de la personalidad, en tanto que permiten captar esos significados reales a través de la capacidad de los sentidos en su actividad de valoración o estimación, que permiten asumirlos o no, es decir, funcionan a su

vez como filtros en el proceso de socialización, incidiendo así en la función reguladora de la conducta y, por tanto, en las actitudes hacia el mundo circundante; actitudes que están dirigidas e intencionadas por motivaciones e intereses, y que expresan una correspondencia entre lo que se piensa, se dice y se hace en el plano individual en correspondencia con la sociedad. Por lo tanto, los valores como señala García (1996) “son guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano”

En resumen, cómo se identifican, manifiestan y estructuran los valores:

- a) Los valores se identifican con lo material o espiritual (cosas, hechos, personas, sentimientos, relaciones e intereses); con cualidades reales externas e internas al sujeto, de significación social en que se expresa el redimensionamiento humano; con cualidades de los componentes de la estructura de la personalidad, en tanto permiten captar los significados a través de la capacidad de los sentidos en la actividad humana.
- b) Los valores se manifiestan a través de la actividad humana, la que permite interiorizar de la realidad aquellas cualidades que satisfacen las necesidades e intereses individuales y sociales; en guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia la autorrealización, el progreso y el redimensionamiento humano.
- c) Los valores se estructuran por las circunstancias cambiantes de la realidad, por lo que su contenido puede expresarse de manera diferente en condiciones concretas; se jerarquizan en dependencia del desarrollo de la personalidad y del desarrollo social del contexto.

Pero partir de la serie de rasgos esenciales que sustentan el valor, y sin las cuales no se daría éste, ¿cómo se podría definir?. El valor, en la opinión de Sánchez Vázquez (1969) “no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas”. En esta definición persiste una relación entre el objeto y la necesidad humana; o sea, que para actualizarse y convertirse en elemento valioso efectivo es indispensable que se encuentre en relación con el hombre social, con sus intereses o necesidades. De este modo, lo que sólo vale potencialmente, adquiere un valor efectivo.

La concepción de Sánchez Vázquez se puede integrar a un significado axiológico propiamente moral: “los valores morales únicamente se dan en actos o productos humanos. Sólo lo que tiene una significación humana puede ser valorado moralmente, pero, a su vez, sólo los actos o productos que los hombres pueden reconocer como suyos, es decir, los realizados consciente y libremente, y con respecto a los cuales se les puede atribuir una responsabilidad moral” (Sánchez, 1969:119). De ahí que podamos calificar moralmente la conducta de los individuos o de grupos sociales, las intenciones de sus actos, y sus resultados y consecuencias.

En el escenario de los valores aludidos se requiere de una visión donde los individuos tengan garantizados sus derechos fundamentales. Estos individuos deben estar abiertos al diálogo y a la construcción de las reglas de convivencia, para cuando sean interiorizados como parte de la cultura propia y de la forma de hacer una sociedad democrática; es decir, por la necesidad de la construcción de una cultura para la paz.

1.3.2 Concepto de la paz

Durante el proceso de la evolución de la humanidad y, aún en la vida cotidiana, vemos continuamente que para resolver un conflicto se utiliza la violencia y la imposición; y cuando un poder o alguien se impone a otro mediante la fuerza, este poder está conminado a que se vuelva a perder por el mismo procedimiento, por la fuerza. De esa forma se ha continuado dando ejemplo para perpetuar el mecanismo de resolución de conflictos: la fuerza, y con ello, se está construyendo una sociedad violenta y en permanente amenaza, siempre en nombre de la razón y la verdad. Pero a pesar de esta realidad la mayoría de las personas continúan pensando que la violencia y la imposición no es el mejor camino para resolver los problemas y que una sociedad en paz sería muy deseable para el bienestar personal y para el progreso de la humanidad. Para ello, para conseguir una sociedad en paz, tenemos la inteligencia que nos permite comprender y reflexionar sobre la realidad que nos rodea desde una perspectiva global, además de comunicarnos, asociarnos y utilizar la libertad para crear y construir una sociedad mejor.

¿Y qué es la paz? parece que la definición de paz no tendrá que ver solamente con que no haya guerra, hecho que por descontado es imprescindible para el desarrollo del mundo. Una concepción muy frágil sería concebirla solamente como el hecho de que la ausencia de guerra sería indicativo de una cultura de violencia.

La paz, dice Palos (1999) “es una forma de interpretar las relaciones sociales y una forma de resolver los conflictos que la misma diversidad que se presenta en la sociedad hacen inevitables”. La reflexión de Palos no se refiere tan sólo al conflicto bélico, ni

tampoco a que los mecanismos de solución establecidos por la sociedad puedan dilatar los conflictos tanto como para que deriven en violencia o en conflicto armado; sino se refiere también a la contraposición de intereses entre personas o grupos o las diferentes formas de entender el mundo.

Muchos han dicho que la resolución de los conflictos en esta forma es una utopía. Es cierto que es una utopía, en tanto que no se ha alcanzado, y que es difícil hacerlo de forma generalizada. Pero ello no supone que tengamos que seguir aceptando inevitablemente una sociedad violenta, con la que en principio, la inteligencia humana nos dice que no podemos estar de acuerdo. Quienes dicen que es una utopía y no se puede hacer nada, están aceptando la sinrazón de la violencia y bloqueando cualquier intento de solución pacífica. Pero también se podría decir que es una utopía pensar que, con una cultura de la violencia como la dominante, la humanidad puede progresar y que las futuras generaciones recibirán como legado los elementos y las condiciones para un futuro mejor que el nuestro. También se dice que hablar en términos universales de paz, libertad, justicia y democracia es utopía, pero de forma contextualizada la utopía de estas palabras tiene grados y significados diferentes y concretos.

A pesar de considerarse utópica, la inmensa mayoría de las personas considera deseable esta utopía y quieren caminar en esta dirección. Por eso, la paz también es un punto de referencia hacia el que se ha de caminar, y sobre todo, quiere responder a un modelo de convivencia y desarrollo sostenible en el futuro. La utopía es un instrumento al servicio de la transformación de la sociedad, y la educación tiene esa función transformadora que necesita de utopías para ir hacia ellas.

La paz empieza por el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos. La paz se debe interiorizar culturalmente, lo que supone erradicar la cultura de la violencia como forma de resolver los problemas que genera el modelo de desarrollo actual. La cultura de la paz se centra, sobre todo, en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas y esto supone generar nuevas estructuras y mecanismos para que se pueda llevar a cabo.

La construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. En este cambio, la educación tiene un papel importante en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de quienes serán los futuros ciudadanos. La escuela ayuda en la construcción de nuevas formas de pensar la paz.

Sin embargo, la educación formal no es suficiente para que estos cambios se den en profundidad. La sociedad, desde sus diferentes ámbitos y desde su capacidad educadora, también debe incidir y apoyar los proyectos y programas educativos. Por ello, es importante que se genere un proceso de reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la cultura de la paz, desde los medios de comunicación, desde las organizaciones políticas y sociales, desde las asociaciones ciudadanas, desde la familia y ... desde la escuela. Se trata, pues, de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con tanta fuerza que no deje lugar a la violencia.

Por consiguiente, la paz sería evidentemente una ausencia de guerra, pero ante todo y como estructura preventiva, la paz sería “Un estado activo de toda sociedad en la búsqueda de una sociedad más justa. En una sociedad donde los mecanismos para resolver los conflictos deberían ser los propios de las capacidades que la inteligencia humana nos permite como la comunicación, el diálogo y la cooperación” (Palos, 1999).

Para ello, y enriquecida con la concepción anterior, se retoma la definición del Centro de Investigación para la Paz al conmemorar en el 2000 el Año Internacional de la Cultura de la Paz, “la paz, es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto de la vida, de la persona humana y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas”

Por lo expuesto anteriormente, se deduce que las capacidades básicas de la paz pueden ser aplicadas en todos los ámbitos y escalas de la sociedad: a nivel internacional, nacional, local, en la política, en la familia y en la escuela, para reinterpretar las relaciones sociales y resolver los conflictos que la misma diversidad social hace inevitables.

En síntesis, se trata que también los gobiernos tomen conciencia de esta cultura de la paz y de los factores y condicionantes que la facilitarían, tal como la eliminación de las situaciones de injusticia, la distribución inequitativa de la riqueza, la eliminación de la pobreza, el derecho a la educación en igualdad de condiciones y todas aquellas que inciden con este objetivo, y que conviertan esta conciencia en una nueva cultura de administrar el poder. Así, la educación para la paz ha de potenciar la aceptación y comprensión de esta complejidad y ha de redundar en ella mediante sus métodos: el diálogo, el respeto y la cooperación.

1.3.3 Concepto de democracia

La democracia es un sistema político en el que se gobierna bajo la decisión deliberativa de la opinión pública, la cual no sólo sirve para enjuiciar la conducta de políticos y

gobernantes, sino que es una concreción del espacio público en el que se construyen el sentido común y la voluntad general.

En esta misma lógica, entonces ¿qué es la democracia? Por principio hay que mencionar que la Declaración de los Derechos Humanos ha enriquecido el primer catálogo, el cual estaba limitado a derechos civiles y políticos, definidos desde una perspectiva estrechamente individualista, con los llamados derechos de la segunda generación que son los económicos, sociales, culturales y educativos, y últimamente con los derechos colectivos, la paz, el desarrollo, el ambiente, la autodeterminación de los pueblos; sin embargo, esto no es suficiente.

Hay quienes han reducido la democracia a un conjunto de reglas de procedimiento para que la política funcione. Hay quienes sostienen que “la democracia es una forma de vivir que debe permear todos los ámbitos del mundo de la vida. No pueden ser democráticas las decisiones generadas desde el Estado si en las demás instancias de la vida social no se decide también conforme a la democracia” (Niño Diez, 2000)

Lo anterior supone la existencia de un acendrado espíritu público en la sociedad, una trama muy amplia de organizaciones autónomas en ésta, y en ellas, un funcionamiento conforme a la democracia. Lo que implica que además de las reglas y las prácticas establecidas para el ejercicio del gobierno se requiere de una subjetividad y una cultura en las que la democracia se viva como concepto, valor y hábito.

En este sentido, el desarrollo económico y la generalización de la educación son condiciones que contribuyen a que la democracia sea más sólida y auténtica. Sin duda, estas realidades contribuyen a que surjan ciudadanos autónomos, informados y deliberantes, pues sin el pan y el alfabeto se está lejos de consolidar un sujeto convencido de su dignidad

como ser humano, consciente del valor de su conciencia y decidido a intervenir en el debate público con sus propias opiniones.

La democracia entendida en la complejidad que se ha tratado de explicar debe tenerse como una utopía en permanente e inconclusa realización. Comprendida así la democracia, la dimensión utópica es el parámetro para evaluar cada momento de su desarrollo y criticar lo que deba ajustarse, y un criterio para establecer qué es lo más urgente y necesario en cada momento de su construcción.

1.3.4 Educar en valores

Los caminos y las vías no pueden justificar los fines, es evidente que para hacer un buen uso del diálogo, el respeto y la cooperación es condición necesaria adecuar la labor de la educación; por lo que es condición necesaria también, su precisión en el diseño curricular, su análisis del contenido, de los objetivos propuestos, de las intenciones educativas, es decir, tener claros los fines que se esperan en lo educativo porque influirán en la forma como entendamos y vivamos la democracia.

Si la democracia se entiende como el autogobierno de la sociedad, la formación en la capacidad de gobernarse por sí misma, entonces la sociedad debe autoeducarse para el gobierno de sí misma. Instituciones como la escuela, tienen que jugar un papel insustituible en la formación de una ciudadanía capaz de pensar por sí misma.

El aporte de la escuela a este proyecto cultural debe orientarse hacia la promoción de la subjetividad democrática, la consolidación de una cultura política acorde con la democracia y el conocimiento básico de las instituciones donde los futuros ciudadanos puedan moverse en estos niveles con suficiencia. En lo que sigue se explicará cómo dichas dimensiones cobran sentido a través de un proyecto didáctico.

La didáctica, precisa Contreras (1990:19) “es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”. Si se acepta dicha definición, entonces un proyecto educativo debe intencionalizarse y explicitarse, es decir, se ha de definir y profundizar en los valores y, por tanto, en lo educativo haciendo que las finalidades expresen el compromiso con la realidad; de ahí que deba precisarse un conjunto de principios teórico-metodológicos para que dicha educación esté comprometida, sea valorativa y reflexiva y que, en lo que corresponde a los valores, tome en cuenta diferentes estrategias a desplegar.

Pero ¿qué significa educar en valores? Por principio, se diría que se trata de un proyecto de vida; es decir, la directriz hacia un modelo ideal que exprese lo que el individuo quiere ser y la disposición real –interna y externa- de lograrlo.

El concepto precedente estaría inacabado sin retomar algunos elementos que lo constituyen. El sentido fundamental de la actividad del individuo se expresa en el proyecto de vida, entendido como el conjunto de representaciones mentales sistematizadas sobre cuya base se configuran las actitudes y disposiciones teóricas del individuo y que para ejercer una dirección auténtica de la personalidad debe tomar una forma determinada en la actividad social y en sus relaciones con las demás personas. Pero si se quiere incidir a través de la educación en la personalidad es necesario adentrarse en el porqué de los objetivos de la actividad que lo hacen componer un proyecto de vida. En esa forma, y sólo si la educación concibe el proyecto de vida, no como un modelo ideal-individual solamente, sino que lo relaciona a su vez con un modelo real-social, entonces podrá acercarlo a su realización.

Una educación así, incide entre lo que se quiere ser y se quiere hacer y lo que se puede ser y se puede hacer en cada momento de la vida y en lo que al final es decisión del individuo. La dinámica y armonía de la personalidad desarrollada se hallará en equilibrio sólo en la medida en que se alcance la satisfacción de los intereses, las necesidades y los deberes sociales. Por tanto, debe conjugar lo que se quiere y lo que se puede, es objeto de la educación en valores.

Pero no basta con la claridad de la intencionalidad, sino hay que hacerla explícita y sistematizarla en la propia didáctica, de ahí que, siguiendo a Palos (1999), “la educación en valores es un proceso sistémico, pluridimensional, intencional e integrado que garantiza la formación y el desarrollo de la formación consciente; se concreta a través de lo curricular, extracurricular y en toda la vida universitaria; y su forma de organización es el proyecto educativo”.

Una comprensión clara de los objetivos del modelo al que aspira tanto la sociedad como los individuos permitirá dirigir las acciones educativas y dar un correcto significado al contenido de los valores a desarrollar, a saber:

- a) La educación en valores tiene como objetivo el alcance de una personalidad desarrollada, la que se entiende, “al caracterizar a un individuo concreto donde el sistema de procesos y funciones que la forman se encuentren estructurados de manera armónica, en un proyecto de vida realista, donde predomina la autodirección consciente de los esfuerzos del individuo para lograr el desarrollo de sus potencialidades en forma creadora, así como su participación en la actividad social de acuerdo con valores de contenido progresista” (D’Angelo, 1996:4).

- b) Educar en valores significa contribuir a la función integradora del individuo mediante la valoración de las contradicciones de la motivación, los intereses, los conocimientos y actitudes. Esto es, coadyuva la tendencia interna de la personalidad a integrar y armonizar los factores internos y externos y a la autonomía de ésta, a la autorregulación sobre la base de fines conscientes, donde están, por supuesto, en interacción y en dependencia con la realidad social.
- c) Los valores interiorizados conforman la esencia del modelo de representaciones personales, constituyen el contenido del sentido de vida y de la concepción del mundo, permiten la comprensión, la interpretación y la valoración del sujeto y brindan la posibilidad de definir el proyecto de vida, integrado por objetivos y finalidades para la actividad social.

En síntesis, la educación en valores requiere de tres condiciones básicas:

- Conocer al estudiante en cuanto a determinantes internas de la personalidad (intereses, valores, concepción del mundo, motivación); actitudes y proyecto de vida (lo que piensa, lo que desea, lo que dice y lo que hace).
- Conocer el entorno ambiental para determinar el contexto de actuación (posibilidades de hacer).
- Definir un modelo ideal-individual e ideal-social de educación.

La otra conceptualización de términos, complemento del presente apartado, gira sobre cómo crear dicha conciencia individual y social. Esto es, en armonía con los cambios de las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales de cómo educar en una cultura de paz.

1.3.5 Educar para la paz

Educación para la paz es una forma particular de educación en valores. Y el camino fundamental, aunque no único, para generar conciencia social, es educación para la paz. Pero ¿qué es educación para la paz? Educación para la paz supone enseñar y aprender a resolver los conflictos. El conflicto está presente de forma permanente en nuestra sociedad como manifestación de la diversidad de intereses y cosmovisiones. Los conflictos suelen tener diversidad de causas y argumentaciones territoriales, culturales, económicas, sociales, laborales, políticas, religiosas, y tradicionalmente se resuelven mediante el uso de la fuerza y mediante la imposición de la voluntad del más fuerte.

Educación para la paz es una forma de educación en valores porque cuando educamos, consciente o inconscientemente, estamos transmitiendo una escala de valores. Educación conscientemente para la paz supone ayudar a construir determinados valores y actitudes tales como la justicia, libertad, respeto, tolerancia, cooperación, solidaridad, actitud crítica, compromiso, autonomía, diálogo y la participación; al mismo tiempo que cuestiona los valores contrarios a la paz, como la discriminación, la intolerancia, la violencia, el etnocentrismo, la indiferencia y el conformismo. Así, la construcción de una cultura de la paz significa que debe haber un compromiso social desde todas las esferas generando políticas e intervenciones que la refuercen.

Educación para la paz es una educación desde y para la acción. No se trata de educación para inhibir la iniciativa y el interés individual sino para encauzar la actividad y el espíritu combativo hacia la consecución de resultados útiles a la sociedad.

Educación para la paz es un proceso permanente y, por tanto, esto se ha de recoger en los proyectos educativos, pero también en los programas, intenciones y estrategias de los agentes educativos.

Educar para la paz supone recuperar la idea de paz positiva, lo que implica construir y potenciar en el proceso de aprendizaje las relaciones fundamentadas en la paz entre los alumnos, los padres y los profesores, y entre los ciudadanos y el poder. De ello deriva la necesidad de afrontar los conflictos que se den en la vida personal y en la sociedad de forma no violenta.

Finalmente, educar para la paz, desde el currículum escolar, implica dar una dimensión transversal a los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian pero también a la metodología y organización de la asignatura creada por las organizaciones académicas oficiales y en la sociedad de forma no violenta. Y de aquí partir para:

- Proporcionar al alumno situaciones que favorezcan la autoestima como base importante de las relaciones personales y sociales.
- Proporcionar situaciones que favorezcan la comunicación y convivencia con el interior y el exterior de los contenidos.
- Participar en acciones relacionadas con la paz y la solidaridad.
- Crear climas democráticos en el aula, centros educativos y otros contextos de relación social.
- Fomentar la tolerancia con el intercambio de opiniones y la argumentación.
- Fomentar la comprensión de los puntos de vista de los compañeros.
- Consensuar y difundir las normas de convivencia.
- Fomentar el trabajo colaborativo y los proyectos colectivos.
- Utilizar técnicas de reflexión y desarrollo moral: debates sobre experiencias, clarificación de valores, discusión de dilemas y resolución de conflictos.

Hasta aquí sólo se han clarificado algunos conceptos para la conformación de un futuro ciudadano. A continuación será justificada la intención de comprender la diferencia de concepción y percepción que de los valores y la paz tienen los actores educativos del Colegio Frida Kahlo.

1.4 Justificación del proyecto

Desde diversos actores vinculados al quehacer educativo mexicano se han levantado voces de petición a la decisión de incorporar la educación en valores en el currículum escolar. Estas proclamas se han respondido en la reforma educativa nacional para niveles de educación primaria y secundaria, no así para los niveles de educación media y superior. Quizá por el formalismo o acaso por considerarlo un ritual sin contenidos que han llevado al desprestigio de la cívica en tiempos recientes.

Para los jóvenes de bachillerato los sentimientos patrios han llegado a parecer cosa de otra gente y de otros tiempos. Las izadas de bandera, el canto del himno nacional y la celebración de las fiestas patrias, por ejemplo, los han llevado a pensar que la formación ciudadana es asunto de estudiantes de nivel básico.

Pareciera que, hoy en día, a la formación ciudadana le ha llegado un nuevo referente: la formación ética y de valores para la democracia, que es, empero, una práctica cívica redefinida que no tiene su centro en los símbolos. No tiene su fuerte en el culto a héroes y próceres. Es una oportunidad más cotidiana, más asociada a la resolución de los problemas de la vida individual y social, orientada a buscar una convivencia armónica más cualificada.

En este retorno de la formación ética y de valores para la democracia influyen decisiones gubernamentales; sin embargo, no hay duda que estos preceptos permanecerían escritos si no existiera un apremio de la realidad misma que hace imperiosa esta instrucción tanto para maestros y padres como necesaria para los estudiantes.

En tales circunstancias urgentes de la formación de ciudadanos, los estudiantes son los albañiles idóneos para la obra de construir un estado democrático. Urgencia aún mayor, cuando los cambios en la economía mundial y en las relaciones entre las naciones han venido cuestionando la noción tradicional de los estados y su soberanía. Así las cosas, no ha terminado de construirse el estado mexicano cuando ya la realidad está imponiendo una radical redefinición de los términos de su existencia ante una era globalizadora.

Por lo anterior, es necesario reflexionar una vez más e insistir en cómo se está atendiendo a la enseñanza de los valores y la construcción de una cultura de la paz en el marco del diseño de la política educativa de México. Es preciso pensar que la sociedad plural en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Un modelo distante de toda posición autoritaria que se autoconsidere capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancie de posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirme que lo máximo que se puede esperar es que cada individuo elija según criterios subjetivos y estrictamente personales.

Se justifica la presencia de un modelo que afirme que a través de la razón y el diálogo se puedan determinar algunos principios de valores que guíen la conducta de los ciudadanos ante situaciones concretas que supongan conflictos de valores; que apueste a saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. Autonomía, como oposición a

la presión colectiva y a la alienación de la conciencia. Razón dialógica, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad de comunicación.

Es deseable entonces, que la comunidad educativa del Colegio Frida Kahlo, reflexione sobre el papel cultural, ético y político que tiene encomendada, porque no están equivocados quienes asignan a la escuela una función significativa en la reconstrucción de la convivencia armónica y pacífica de nuestro país. Encargo que necesariamente se cumple a través de la formación de ciudadanos cabales, sujetos de los destinos colectivos, artífices de la vida en sociedad.

En el mejor de los casos los lineamientos anteriores constituyen el momento de un largo proceso y es la razón para que se muevan dentro de la tensión entre la utopía necesaria y la urgencia de la escuela para que responda a superar la crisis de valores de nuestros días.

1.5 Ubicación del estudio

El presente estudio se ubica en la modalidad del paradigma de investigación cualitativa. Se trata de un estudio teórico aplicado de carácter transversal. La estrategia metodológica está dirigida para dar respuesta al problema planteado a partir de referentes empíricos relacionados con la teoría y que conducen, finalmente, al logro de los objetivos propuestos.

El estudio fue realizado durante el Semestre A del ciclo escolar 1999-2000, en el ámbito de la intervención didáctica del sustentante en la materia de Individuo y Sociedad, en transversalidad con las asignaturas del área de conocimiento histórico-social que conforman el mapa curricular del bachillerato general del Sistema Educativo Nacional.

Los participantes son 88 personas (48 mujeres y 40 hombres), distribuidos en áreas de ocupación como 45 estudiantes de preparatoria (24 hombres y 21 mujeres) que durante el ciclo escolar 1999-2000 cursaron el tercer semestre de bachillerato en el Colegio Frida

Kahlo, preparatoria particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública, ubicada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, 15 estudiantes de profesional (6 hombres y 9 mujeres), 23 padres de familia – empleados, empleadores y profesionistas- (5 hombres y 18 mujeres) y 5 funcionarios públicos (5 hombres); con quienes una vez elaborada la propuesta didáctica fueron el grupo experimental para la observación y análisis descriptivos de las capacidades de mejora e innovación del producto educativo que se propone.

La recolección de información externa procede de la opinión y participación de todos estos participantes con la finalidad de obtener información más detallada que proveyera de insumos al proyecto para definir las bases del nuevo diseño.

1.6 Estudios análogos

Con el nombre de *Democracia y Educación* existe un programa iniciado en 1992 por los países iberoamericanos, referido al panorama de democracia, valores, educación y moral. Los ejes de atención se dirigen a un Proyecto Integral de Asistencia en Educación centrado en cinco frentes específicos: sensibilización, formación de formadores, asesoría en la formulación de programas nacionales, elaboración de materiales y la formación a distancia.

El programa establece a la educación como un agente de transformación social que puede impulsar la escala de valores y el desarrollo de actitudes coherentes, basada en la formación de la autonomía de la personalidad en un constante intercambio con las sociedades iberoamericanas. Aspira a lograr una ciudadanía más consciente, más activa, socialmente más adaptable y competitiva, pero también más solidaria y justa en un entorno social y económico cambiante.

En el seno del programa, los ministerios de Educación de Guatemala, Chile, El Salvador, y Colombia, han desarrollado programas específicos que se ocupan de la educación y formación de valores como a continuación se describen:

1.6.1 Programa Nacional de Educación Cívica y Valores de Guatemala

El programa inició en 1996 con el estudio de necesidades a través de entrevistas con docentes, alumnos, padres y madres de familia y autoridades educativas en establecimientos públicos y privados de la capital y del interior del país. En 1997, se realizaron foros y encuestas, cuyos análisis apuntaron hacia la búsqueda de soluciones conjuntas con acciones en el campo de la orientación escolar, escuela para padres y madres, actualización docente, formación de líderes estudiantiles, actividades sociales, deportivas y de servicio a la comunidad, además de estrategias de comunicación social, insumos para la conformación del equipo de trabajo que diseñó el programa piloto.

A partir de 1998 se implementó el programa a la vez que se desarrollaron foros departamentales y regionales para sensibilizar a la población sobre la necesidad de favorecer acciones en el campo de los valores, el civismo y los derechos humanos.

El programa fue enfocado a los siguientes ejes de contenido: crecimiento personal, convivencia pacífica, integración familiar, superación académica y derechos humanos.

El Ministerio de Educación Nacional de Guatemala se encargó de difundir los puntos de apoyo y de orientación general por áreas de conocimiento, mediante una serie de lineamientos curriculares con el fin de fomentar su estudio y apropiación frente al postulado del artículo 76 de la Ley General de Educación, el cual invita a entender el currículo de los valores como "... un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y

procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...”

En resumen, los lineamientos curriculares del sistema educativo de Guatemala apuestan hacia un significado de la equidad enriquecido con la dimensión de diversidad que será el soporte de una eficiencia entendida como el fortalecimiento de una nueva escuela. Escuela con identidad propia, constituida en permanente tensión entre la heterogeneidad de sus alumnos, maestros y comunidad, y los objetivos nacionales de la educación tendrán que ser instituciones con capacidad de emprender iniciativas y de formular y ejecutar proyectos pedagógicos acordes a la diversidad de su población escolar, y aquella propia a sus circunstancias (Programa Nacional de Educación Cívica y Valores, 1999).

1.6.2 Propuesta curricular de formación en valores en Chile

La propuesta curricular del Ministerio de Educación de Chile, es quizá el referente más significativo que representa el tema de educación en valores a través de la historia de América Latina.

El sistema escolar chileno ha incorporado como componente obligatorio de la enseñanza, las acciones pedagógicas orientadas a la formación actitudinal-valórica de niños y jóvenes. Ocupa el espacio más extenso de la estructura curricular llamada Objetivos Fundamentales Transversales. Fue instituido mediante decreto supremo en diciembre de 1996.

La mencionada estructura de objetivos no sólo demanda la atención y preocupación de los profesores por capacitarse para un desempeño profesional acorde con las nuevas exigencias que la “pedagogía de los transversales” les plantea; también destaca la

participación de los más diversos sectores de la vida cultural y educacional del país como uno de los principales pilares y rasgos más trascendentes de la nueva enseñanza.

El caso de esta nación contiene ingredientes particulares que al correr de los años requiere hacer evolucionar a una enseñanza escindida, dual y contradictoria. Una enseñanza que, desde el lado del púlpito, la cátedra, la tribuna y el ministerio, abundaba en una retórica que declaraba su vocación formativa y su compromiso con la educación de carácter moral y la formación integral de una personalidad en valores; y, por otra, una enseñanza que, en sus programas, en la intimidad de las clases, en sus ritos metodológicos, en las ordenanzas superiores e inferiores regulaban las prácticas diarias de la escuela, enfatizaban el conocimiento -y no el saber- enciclopédico, asignaturizante, como paradigma de logro y de éxito.

Frente al pensamiento más tradicional de la educación chilena la novedad de incorporar una formación moral-valórica con una condición de transversalidad de la misma se sustenta en tres órdenes de cuestiones: a) De orden jurídico-administrativo. Por primera vez en la educación chilena la formación de los niños y jóvenes se constituye en un deber obligatorio de la escuela; b) De orden psicológico. Los objetivos transversales apuntan más a la formación de sentimientos, actitudes, apreciaciones e ideales de vida que a un repertorio de informaciones y datos que el alumno debe intelectualmente aprender y manejar, y c) De orden pedagógico. Un objetivo transversal posee desde luego una proporción de componentes referidos a capacidades intelectuales y actitudes democráticas. Sin embargo, en su operación pedagógica el objetivo transversal no tiene que expresarse necesaria y únicamente con el dominio del conocimiento sino que la exigencia de su tratamiento

didáctico permita transmitir dichas informaciones para elaborar conceptos, relacionar ideas o desarrollar destrezas específicas.

En síntesis, el programa de formación en valores del ministerio de Chile pone de manifiesto la urgencia de reorientar la enseñanza en los dos campos formativos recién indicados; es decir, tanto en el plano del saber y el de la moral, tanto en el plano de la vida intelectual como de la vida afectiva. Haciéndose cargo de estas demandas la estructura dual de Objetivos Fundamentales Transversales ha sido decretada para poner de manifiesto que los esfuerzos por modernizar y hacer más trascendente y pertinente la enseñanza, se adhieran a una “racionalidad pedagógica” diferente de aquella tradicional encajada en la unidimensionalidad de lo intelectual, racional, mensurable, instruccional, lectiva y únicamente cognoscitiva (Castro, 1999)

1.6.3 La definición política de valores en El Salvador

El Proyecto Educativo Nacional de El Salvador tiene como centro del proceso a la persona para que se descubra a sí misma en el contexto de una educación en valores humanos, éticos y cívicos.

La situación social de El Salvador, después de un cruento conflicto fratricida, había debilitado el referente axiológico y cultural, desensibilizado a una gran parte de la sociedad y generado una situación de postguerra obviamente fragmentada que planteaba, en el marco de la reconstrucción nacional, una reconstrucción antropológica.

Los antecedentes anteriores posibilitaron una respuesta en los ejes de la reforma educativa dando impulso a la educación en valores humanos, éticos y cívicos, tres ámbitos donde las creencias determinan el devenir de una sociedad.

Pero la educación en valores yuxtapuesta a una filosofía constructivista, humanista y socialmente comprometida planteaba un problema más delicado: ¿cómo impulsar estos lineamientos a sabiendas que es una cuestión más de vivencia que de teoría?

Debido a la imperiosa necesidad de reconstruir no sólo lo material sino también las creencias y valores desensibilizados por el conflicto armado. La consolidación de la paz y la democracia exigía que la escuela salvadoreña colaborara efectivamente en plantear las alternativas axiológicas a nivel ético, cívico y humano.

A partir de estas ideas, la escuela salvadoreña intensificó las actividades para vivir y practicar los valores, contando con los maestros como los facilitadores de este ejercicio.

El Ministerio de Educación preparó materiales adecuados para acompañar la iniciativa. Por un lado, una guía para la formación en valores humanos y éticos, que posee una metodología de trabajo con seis elementos a partir de la siguiente estructura: un valor seleccionado para trabajar y practicar durante la jornada; reflexión sobre el valor; información pertinente al valor; referencias prácticas para cristalizar el concepto; actividades para involucrar a los estudiantes y criterios para verificar logros y evaluar. La guía cuenta con características psicológicas para tomar en cuenta la edad de niños y adolescentes, y sus respectivos objetivos: 1) desarrollar y practicar valores que contribuyan a la formación integral; 2) fomentar la práctica de actitudes y hábitos positivos que contribuyan a actuar con responsabilidad y seguridad en sí mismos; 3) fomentar la práctica de valores para lograr una mejor convivencia social y 4) desarrollar sentimientos de solidaridad humana y de respeto a sus semejantes.

En el año de 1998 se comenzó el trabajo sistemático en pro de esta causa de los valores y en 1999 se declaró el Año de la Solidaridad, a fin de retomar lo general y comenzar a

profundizarlo para solidificar el valor en las creencias de los alumnos. Se espera que la generación de relevo pueda excluir las prácticas de antivalores que han invadido el espectro social, como lo son el egoísmo potenciado, el hedonismo, el materialismo y la cosificación de la persona, entre otros males endémicos de El Salvador (Picardo, 2000).

1.6.4 Lineamientos curriculares para la formación de valores en Colombia

En Colombia se vive una situación de crisis que incide de manera directa en los procesos de educación y en la formación de los valores ciudadanos que sustenten una cultura democrática. Se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de su historia social y política, que han fragmentado el tejido social y propiciado la violación de los derechos humanos, registrando cifras escalofriantes de atentados contra el derecho a la vida que generalmente se quedan en la impunidad.

Cabe señalar que como consecuencia de dichas violencias se ha producido el fenómeno de los desplazados que se acerca a la cifra de un millón de colombianos que padecen esta situación, de los cuales el 54% son niñas y niños que se ven abocados al desarraigo de sus entornos sociales y culturales y privados de elementales derechos para vivir una vida digna, incluido el derecho a recibir educación.

La presencia durante décadas de múltiples violencias ha generado una situación social en la que diferentes sectores se comportan a la manera de un estado de ilegalidad e ilicitud caracterizados por un ambiente de inseguridad y confrontación permanente, que ha generado una concepción y administración de justicia privada, estructurada en códigos y valores que han conducido a la creación de verdaderos paraestados y a la solución violenta de los conflictos. Dicha situación ha traído graves repercusiones en la formación de las

dimensiones sociales y morales de la niñez y la juventud que viven en un ambiente desfavorable para la formación de valores como el respeto a la vida, la solidaridad, la convivencia democrática, la justicia y la igualdad.

Ante tales implicaciones el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia se ha ocupado de cómo abordar el trabajo de formación en la constitución y la democracia desde la institución escolar. Parte del supuesto de que el proceso educativo es, ante todo, un espacio de comunicación e interacción en el que tanto profesores como estudiantes, en un trayecto de mutuos descubrimientos y de permanentes invenciones, van creciendo en autonomía y libertad.

El programa retoma tres dimensiones: formación de las subjetividades para la democracia; construcción de una cultura democrática y, formación en el conocimiento básico de las instituciones y de las dinámicas políticas. Para cada una de ellas considera unos componentes y diferentes ámbitos de la vida escolar en los cuales se trabaja. La tarea metodológica reside en la actividad de formar a los pequeños ciudadanos, dando un peso justo lo individual y a lo social, a lo cognitivo y a lo afectivo, a la información y al conocimiento, que conjuntamente les permitirá constituirse en ciudadanos competentes.

La preocupación primordial del Ministerio de Educación de Colombia confía en que la formación de la ciudadanía es uno de los principales retos que se plantea la educación a escala planetaria en los albores del nuevo milenio. El documento de Lineamientos en el área de Constitución y Democracia entrega elementos conceptuales para que docentes y establecimientos educativos, dentro de la autonomía que les es propia, construyan los currículos pertinentes. El desarrollo de una subjetividad para la democracia, la

consolidación de una consulta política democrática y el conocimiento de las instituciones que los rigen son los tres énfasis de esta propuesta.

El proyecto de este documento insiste, con la Constitución Nacional, en que el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar. La democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola. En un primer momento, se aborda el retorno a la educación cívica a la escuela contemporánea. En un segundo apartado examina algunas nociones centrales en la formación ciudadana: constitución, democracia y educación cívica. El tercer orden de razones para la actualidad de la formación cívica tiene que ver con la paz. Precisamente, en función de esta última razón se propone a la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento, coloca el pluralismo como un valor central del orden democrático y se postula como un pacto de paz (Orientaciones para la formulación de los currículos en Constitución Política y Democracia, 1998).

CAPÍTULO II

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como bien ha podido deducirse de los cuatro proyectos revisados, tendentes a la formación de los valores, la democracia y la cultura de paz, la buena ciudadanía no se puede derivar de aprendizajes memorísticos ni de textos legales, sino y, ante todo, de la quiebra de paradigmas, lo que bien puede lograrse reflexionando con y sobre la ética ciudadana.

Ética ciudadana que pueda cimentarse en la discusión de los problemas de la escuela, la comunidad y el mundo, y que bien pueda colegirse de la investigación para comprender el proceso de la mentalidad circundante. Dicho de otra manera, es toda la vida de la escuela y todo el currículo el que debe ponerse al servicio de construir la ciudadanía verdadera que requiere cualquier país.

2.1 Enunciado del problema

Por lo dicho, resulta pertinente plantear el problema de la presente investigación en los siguientes términos:

¿Cómo desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz para los estudiantes de tercer semestre de bachillerato en el marco curricular de la asignatura de Individuo y Sociedad.

El problema se subdivide en otros más específicos:

- ¿Cómo establecer las pautas y orientaciones psicopedagógicas para ayudar a construir la capacidad valorativa del estudiante de tercer semestre de bachillerato hacia la sociedad democrática y la cultura de la paz?
- ¿Cómo abordar los problemas éticos desde el aula con intención transformadora y participativa de los estudiantes hacia la sociedad?

2.2 Justificación del problema

Pero ¿por qué es un problema desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz? Hasta aquí se ha demostrado la ausencia del desarrollo de la moral en la política y la cultura por la paz, y del papel que éstas juegan en el proceso de romper y cambiar los círculos viciosos para impulsar el desarrollo social-real y el individual-personal. A continuación se presentarán algunos aspectos que reflejan porqué se trata de un problema que aqueja al estudiante del nivel medio superior.

Respecto a la cantidad y calidad de la educación media superior, es bien sabido que la matrícula cubre a una minoría de la población en la edad que corresponde a este ciclo, el 15% de la demanda potencial. En lo que compete a la calidad, el bajo desempeño escolar no se relaciona con los presupuestos asignados ni con las horas dedicadas al estudio por el

estudiante de bachillerato sino que resultan más determinantes los métodos empleados en la enseñanza de la ética y sus implicaciones.

Basta observar que la metodología de enseñanza que emplean los profesores del sistema educativo se formula hacia finalidades que no se han logrado obtener, dotados de incoherencias e incongruencias asociadas a características propuestas para otros sistemas educativos, otros niveles, otros países, otras realidades. Tales fenómenos problemáticos se deben, en parte, a la ausente y oscura definición de los contenidos para la enseñanza de valores, de donde que, dicha oscuridad acarrea, por ende, la indefinición de objetivos y finalidades a perseguir; no sólo en cuanto a su significación y contenido, que por supuesto dependen del contexto más amplio, sino a la relación con las necesidades individuales y de los grupos que decidirán y actuarán asumiendo las consecuencias que se derivan de las acciones pedagógicas.

Otro aspecto, común al esquema magisterial, es el referido a las limitaciones en las oportunidades de aprendizaje, sea por problemas pedagógicos (en muchos casos relacionados con limitaciones en la formación de los profesores, la ausencia de condiciones de aprendizaje básicas, la inadecuada resolución de los roces interculturales), como por el acceso desigual a los servicios educativos.

En tal sentido, estos problemas giran alrededor de la articulación entre la formulación de políticas del centro y la acción educativa del aula. Cuestión que es posible caracterizar en el ámbito de la política pública y que tendría que ser analizada con suficiente sentido crítico y profundidad.

Cuestiones como las planteadas abren un abanico de interrogantes acerca de la mayor o menor pertinencia de las acciones que son urgentes de ser resueltas, por el carácter de su

dinámica, por las posibilidades de incentivar o canalizar la participación ciudadana y por la necesidad de ser replanteadas en la política educativa.

Por lo mismo, y a partir de las situaciones problemáticas descritas, es necesario construir un modelo pedagógico que lleve a cabo un aprendizaje de valores que ponga énfasis en el proceso, en la relación y en la diferencia, donde el estudiante sea considerado una individualidad a desarrollar dentro de interrelaciones grupales y sociales. En pocas palabras, donde la didáctica se dirija a preparar al hombre para la vida.

2.3 Referente empírico

El referente empírico que se tomó como punto de partida y que llamó la atención para ocuparse del problema descrito procede de lo que se ha llamado la subcultura de la “mordida”, asociada al abuso del poder, la corrupción y la impunidad que impera en nuestro país por la falta de democracia y educación.

De acuerdo a las respuestas del promedio nacional de una encuesta televisiva, dicha subcultura se encuentra asociada a la forma de manejarnos en el trabajo y en la vida diaria con reglas no escritas, y en la que más de la mitad de los mexicanos estuvo de acuerdo en que así es.

Una de las preguntas de dicha encuesta estuvo referida al nivel actual de los ciudadanos asociada a si “los mexicanos creían o no en la justicia”. Algunas de las respuestas fueron las siguientes: “los mexicanos no creen en la justicia”, “es más conveniente arreglarse con las autoridades que obedecer las leyes”, “un político pobre es un pobre político”, “el que no transa no avanza”, “más vale tener dinero que tener razón”, “violar la ley no es tan terrible, lo malo es ser sorprendido por las autoridades”, “se vale aprovecharse del puesto, siempre y cuando no se manden”, “para subir en el gobierno se requiere ser corrupto”, “yo ayudaría a

parientes y amigos si tuviera un puesto alto en el gobierno”, “aceptar dinero por un favor no daña a nadie”.

En el análisis a las respuestas dadas por la audiencia televisiva se observó que tanto la presencia como la ausencia de escolaridad no necesariamente es sinónimo de desarrollo moral puesto que destacan respuestas que conducen al cinismo y a otras actitudes escépticas o amorales.

Por lo mismo, de aquí partió una primera preocupación por abordar el tema para ganar el terreno perdido en materia de cultura política e intentar mejorar la posición de los estudiantes desde el ámbito del aula.

2.4 Objetivos

Por el carácter eminentemente formativo ligado a la oferta curricular, la educación en valores no puede divorciarse del sistema de valores de la sociedad más amplia; pero tampoco puede circunscribirse solamente a los cursos formales o a la enseñanza de contenidos aislados. La sistematización de la información y su organización en el programa oficial es indispensable, pero sólo será eficaz si los valores, que son objeto de la enseñanza, se corresponden con las formas de relación y con las prácticas que caracterizan la actividad de la escuela, el grupo familiar y el entorno social más amplio a partir de una intención general.

2.4.1 Objetivo general

El objetivo de la presente investigación es:

- Desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz para los estudiantes de tercer semestre de bachillerato en el marco curricular de la asignatura de Individuo y Sociedad.

2.4.2 Objetivos específicos

- Establecer las pautas y orientaciones psicopedagógicas para ayudar a construir la capacidad valorativa del estudiante de tercer semestre de bachillerato hacia la sociedad democrática y la cultura de la paz.

- Establecer criterios para abordar los problemas éticos desde el aula con intención transformadora y participativa de los estudiantes hacia la sociedad.

Los objetivos generales y específicos propuestos suponen satisfacer las crecientes necesidades para avanzar hacia una cultura de la paz legal y democrática, por lo que se tendrá presente la tríada ética-democracia-educación, en vinculación con las crecientes necesidades personales de los actores involucrados: estudiantes preuniversitarios, el docente, la familia y la comunidad en general.

El logro de una coherencia y consecuencia de lo consignado en las líneas anteriores es el reto más grande de la práctica educativa del sustentante, dentro de la escolaridad formal del bachillerato, la cual exigirá hacia el docente de la materia, el desarrollo, la diversificación, la coordinación, la jerarquización y la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la actividad escolar, con su vida social, con su participación política y el papel que allí tiene su propia determinación a partir de un sentido y una significación muy personal, respecto a lo que es una vida buena, una vida deseable para el estudiante preuniversitario.

En este proceso, el docente deberá capacitar al educando y posibilitarle la construcción de proyectos de realización, empezando con un proyecto dentro de su vida escolar que avanzará hacia un proyecto laboral y profesional y, de una forma más amplia, hacia un proyecto de vida.

Para esta forma de enseñanza se hace necesario que el maestro posibilite la participación colectiva de los alumnos, para que puedan emerger y ser debatidos los puntos de vista que los estudiantes sostienen. Puede promoverse el empleo de métodos participativos, el fomento de la investigación directa sobre las instituciones y los procedimientos ligados con el ejercicio de diversos derechos.

En este último aspecto se han de presentar los contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y las obligaciones de los mexicanos. El propósito es que el alumno reconozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano. Asimismo, comprender que al ejercer sus derechos adquiere compromisos y obligaciones con los demás, reconociendo la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la permanencia de la sociedad.

2.5 Propuesta general

Dado que el objetivo general del proyecto consiste en desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz para los estudiantes de tercer semestre de bachillerato en el marco curricular de la asignatura de Individuo y Sociedad, se propone una guía estratégica de análisis de dilemas éticos relacionados con la realidad, por lo que se precisa definir el proceso que clarifique, previamente, los objetivos y programar qué debe aprender el alumno o alumna (contenidos), en qué orden (secuencia), para qué (capacidades finales de los alumnos), cómo

(metodología) y con qué medios (textos, noticias, artículos, reportajes y otros materiales). Todos estos elementos, junto con el planteamiento de la atención a la diversidad del alumno, el tratamiento de los temas transversales y la explicitación de los criterios de evaluación en la configuración del proyecto curricular.

CAPÍTULO III

3. MARCO TEÓRICO

El presente capítulo está dedicado a revisar tres partes. En la primera, se centrará la atención en el paradigma constructivista para la enseñanza de los valores. La idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículum de los valores tiene un marco de referencia en el conjunto de las teorías apreciables de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Kohlberg y otros importantes investigadores y teóricos. En la segunda parte, se propone una lectura sistemática de la fundamentación de la ética política, siguiendo el hilo conductor de la enseñanza de los valores para la democracia y la cultura de la paz, que es en buena cuenta el paradigma del universalismo moral. Se explicará en qué sentido el ideal que se propone puede ser caracterizado como un consenso futuro o por inventar. Como referentes teóricos representativos de este paradigma se analizarán las nociones de valor y poder, igualdad y equidad y justicia, para dar cabida a la teoría de la justicia del filósofo norteamericano John Rawls. También en este apartado se analizarán las propiedades que los filósofos contextualistas consideran propias de su concepción ética para la democracia y la cultura de la paz. Finalmente, en la tercera parte, se presenta una reconciliación entre los dos paradigmas anteriores con la realidad constitutiva de la condición ética actual: un modelo para la asociación política de Luis Villoro y un modelo de educación del hombre y el ciudadano de Adela Cortina. Con estas teorías morales contemporáneas se trata de ofrecer una respuesta a la relación entre la enseñanza, la ética, la política y la sociedad.

3.1 El enfoque constructivista para la enseñanza de los valores

El planteamiento de este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio

ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa e interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994). Esto significa que el aprendizaje de los valores no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso desde los recursos de la experiencia y la información que se recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Un aprendizaje eficaz en valores requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla.

La enseñanza de destrezas discretas en secuencia lineal es rechazada por el constructivismo como también la idea que el éxito en destrezas básicas sea un requisito para aprendizajes mayores y el desarrollo de pensamiento de más alto orden (Means y Knapp, 1991 en Chadwick, 1998). El constructivismo percibe el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Palincsar y Klenk, 1993; Reid, 1993 en Chadwick, 1998). Los profesores ayudan al desempeño del alumno en la construcción pero no proveen información en forma explícita (Tharpe y Gallimore, 1989 en Chadwick, 1998). De todos modos existen diversas ideas y planteamientos acerca de lo que significa “ayudar al desempeño y la construcción de conocimientos, valores y actitudes” (Moshman, 1982).

Poco se sabe o se dice del grado de diferencia entre la realidad y la construcción, y en muchas situaciones (asignaturas, experiencias, eventos educativos) es importante que exista una concordancia bastante alta entre realidad y construcción. Así es que sea posible sugerir

que el punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, como en el proceso de la adquisición de valores. Pero no se debe sucumbir a la tentación de pensar que el aprendizaje de valores es idealmente alguna forma de descubrimiento autoguiado. A menudo, los alumnos se involucran en la construcción efectiva del conocimiento de los valores dentro de ambientes relativamente didácticos. Además, entidades e ideas filosóficas, típicamente construidas, validadas y comunicadas a través de las instituciones sociales, son poco probables de ser descubiertas por individuos a través de su propia experiencia empírica (Driver y otros, 1994).

El alumno construye estructuras morales a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir, de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto, los psicólogos educativos, los diseñadores de currículum y de materiales didácticos (libros, guías, dilemas, programas, etcétera) y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. A menudo las estructuras están compuestas de esquemas, representaciones de una situación concreta o de un concepto lo que permite sean manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad (Carretero, 1994).

Las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencia previa. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras captamos información estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de ordenación, que llamamos “estructuras”. La nueva información generalmente es asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente.

Estas estructuras han sido reconocidas por psicólogos desde hace algún tiempo: Piaget (1955) los llama “esquemas”; Bandura (1978) “autosistemas”; Kelley (1955) “constructos personales”; Miller, Pribam y Galanter (1960) “planes”.

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento de los valores es un producto de la interacción social y de la cultura. Resaltan los aportes de Vygotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etcétera) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el interior del propio niño (intrapicológico). Un proceso intrapersonal queda transformado en otro interpersonal (Vygotsky, 1979). En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales y el contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea (Resnick, 1991).

3.1.1 Teoría de la equilibración de Piaget

Piaget distinguió el aprendizaje “en sentido estricto”, por el que se adquiere información específica del medio y el aprendizaje “en sentido amplio”, que consiste en el progreso de las estructuras cognitivas por procesos de equilibración. Para Piaget, el progreso cognitivo no es consecuencia de la suma de pequeños aprendizajes puntuales, sino que está regido por un proceso de equilibración. Así, el aprendizaje se produce cuando tiene lugar un desequilibrio o conflicto cognitivo. Sobre lo que está en equilibrio y puede entrar en conflicto conviene hacer referencia a dos de los procesos que son los más relevantes en la teoría de Piaget: la asimilación y la acomodación.

Estos dos procesos se refieren no sólo a cómo conocemos el mundo en un momento dado, sino también a cómo cambia nuestro conocimiento sobre él. En relación con estos dos aspectos: el acto de conocer y el cambio en el conocimiento, Piaget asume una posición inequívocamente constructivista.

La asimilación es la integración de elementos exteriores a las estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo. Es el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio en función de sus esquemas (estructuras conceptuales disponibles). La categorización conceptual sería un claro ejemplo de la asimilación de un objeto a un esquema cognitivo (por ejemplo, la discriminación racial es un caso de ..., o es una parte de..., o se parece a) De hecho, todo nuestro conocimiento procede así: el mundo carece de significados propios y somos nosotros, más bien, los que en realidad proyectamos nuestros propios significados sobre una realidad; asimilamos las formas del mundo a nuestras ideas. Conocemos adaptando las cosas a la forma y el conocimiento de nuestros conceptos.

Sin embargo, aunque impongamos sobre la realidad nuestros propios significados, el mundo parece regirse por sus propias leyes. Esto alude a la ocurrencia del segundo factor: el de acomodación.

Acomodación es el proceso por el cual nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características, vagas pero reales del mundo. Además, explica el cambio de los esquemas, cuando la adecuación no se produce. Piaget la define como “cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, que es causada por los esquemas que se asimilan” (Piaget, 1967 en Pozo, 1993).

Si los esquemas existentes son insuficientes para permitir que se pueda asimilar una situación determinada, probablemente esto llevará a que se modifique alguno de esos esquemas, mediante la adaptación a las características de la situación. La adquisición de nuevos esquemas por modificación de otros conceptos anteriores son un ejemplo de dicho proceso de acomodación, por ejemplo: “democracia” es un concepto que cambia a través del tiempo, conforme el sujeto va creciendo.

La acomodación supone no sólo una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos. La adquisición de un nuevo concepto puede modificar toda la estructura conceptual precedente, por ejemplo: el nuevo esquema de valores requeridos para el ciudadano del Siglo XXI.

Por otra parte, los conocimientos nuevos pueden tener diferentes implicaciones. Por ejemplo, reducirse a un saber aislado; integrarse a estructuras de conocimiento ya existentes, modificándolas levemente o reestructurar por completo los conocimientos anteriores.

Como se puede ver, la asimilación y la acomodación se implican por necesidad: no hay asimilación sin acomodación pero ésta tampoco existe sin una asimilación simultánea.

En conclusión, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos. Cuanto mayor sea ese equilibrio, menores serán los fracasos o los errores producidos por asimilaciones e interpretaciones. Sin embargo, sólo de los desequilibrios entre estos dos procesos básicos surge el aprendizaje, el cambio cognitivo. Este equilibrio puede producirse –y romperse- en tres niveles de complejidad

creciente: 1) a nivel de los esquemas en relación con los objetos particulares que se asimilan entre otras predicciones y hechos; 2) entre los diversos esquemas del sujeto (conflicto entre dos esquemas) y; 3) integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados. La acomodación produce cambios en el resto de los esquemas.

3.1.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

Con respecto al aprendizaje, la teoría vygotskiana se puede considerar como una variante del enfoque organicista. Vygotsky no niega la importancia del aprendizaje asociativo, aunque lo considera un mecanismo insuficiente. Propone una psicología basada en la actividad: el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos y los transforma. Esto es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.

La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. Distingue dos clases de éstos en función del tipo de actividad que hacen posible: herramientas y signos.

La herramienta actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo. La cultura proporciona al individuo las herramientas necesarias para modificar su entorno, adaptándose activamente a él. Por cuanto al signo, la cultura está constituida fundamentalmente por sistemas de signos o símbolos que median en nuestras acciones. El sistema de signos usado con más frecuencia es el lenguaje. El signo no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. Los sistemas de signos, en tanto recurren a unidades de significado realmente simbólicas están constituidos por conceptos y estructuras organizadas de conceptos.

Para Vygotsky los significados provienen del medio social externo, pero deben ser asimilados o interiorizados por cada niño concreto. “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas –interpsicológico- y después en el interior del propio niño –intrapsicológico-. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1934 en Pozo, 1993).

Este vector internalizador en el desarrollo cultural se llama “ley de la doble formación”. Esta formación de significados se plantea como un proceso de internalización que tiene una postura teórica mediadora entre dos ideas: el sujeto imita los significados (conductismo) y el sujeto construye los significados (Piaget).

Vygotsky habla de reconstrucción del significado exterior en significado interior. Incorpora de modo claro y explícito la influencia del medio social. La ley de la doble formación se aplica también a las relaciones entre aprendizaje y desarrollo: no hay desarrollo sin aprendizaje ni aprendizaje sin desarrollo previo. Con la ley de la doble formación el proceso de aprendizaje de los valores consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

Debe iniciarse siempre en el exterior por procesos de aprendizaje, que más adelante se transforman en procesos de desarrollo interno. Hay una precedencia temporal del aprendizaje sobre el desarrollo. Vygotsky distingue dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas: a) desarrollo efectivo: lo que el sujeto logra hacer de manera autónoma. Representa los mediadores ya internalizados por el sujeto y b) desarrollo potencial: lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de

instrumentos mediadores externamente proporcionados. La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto en esa tarea o dominio concreto.

Vygotsky asume que todas las funciones psíquicas superiores son procesos mediatizadores y los signos, los medios básicos utilizados para dominarlos y dirigirlos. En la formación de conceptos ese signo es la palabra.

Para comprobar la importancia de la palabra en la formación de conceptos espontáneos o familiares en los niños, Vygotsky utiliza el “método de la doble estimulación” también conocido como el “método genético-experimental”, el cual consiste en la presentación simultánea de dos series de estímulos: una como centro de la actividad del niño y la otra como conjunto de signos que pueden servir para apoyar esa actividad.

Vygotsky identificó tres fases principales en la formación de concepto espontáneos en los niños: 1) Cúmulos no organizados: agrupar conceptos dispares sin ninguna base o rasgo común. Como no existe una organización generalizadora esta etapa se caracteriza por el uso de las palabras como nombres propios. Tienen como función la referencia. Carecen de significado conceptual; 2) Pensamiento mediante complejos: posee referencia y significado. Un complejo es una asociación de objetos basada en sus rasgos perceptivos comunes inmediatos. El nexo común entre los objetos que forman parte del complejo no es estable, por lo que varía continuamente; 3) Pseudoconceptos: es la forma más avanzada de los complejos y agrupa adecuadamente los objetos, pero a partir de sus rasgos sensoriales inmediatos sin que el sujeto tenga una idea muy precisa de cuáles son los rasgos comunes a los objetos, esto es, sin que conozca propiamente el concepto. La comunicación es posible a

través del lenguaje entre personas que no atribuyen el mismo significado a las palabras, pero sí los mismos referentes.

Los pseudoconceptos no sólo aparecen en el pensamiento infantil, el lenguaje cotidiano de los adultos e incluso la evolución de los significados en la propia lengua, están llenos de ejemplos de ellos.

Para Vygotsky los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales; ambos están vinculados a la vida del niño en tanto que éste participa de un contexto sociocultural y existen los “otros”, -padres, amigos, compañeros- quienes interactúan con él para transmitirle la cultura.

La cultura proporciona a los miembros de una sociedad las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social, de gran relevancia para los individuos están los signos lingüísticos que mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas del sujeto cognoscente (funciones psicológicas superiores). Entonces, la educación (cultura) es un hecho consustancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico-cultural del hombre y en el desarrollo ontogenético genera el aprendizaje y éste a su vez el desarrollo.

De manera específica, la enseñanza de los valores debe coordinarse con el desarrollo del niño -en sus dos niveles: real y potencial- para promover niveles superiores de desarrollo y autorregulación.

Vygotsky ha contribuido a una reformulación de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, mediante su concepto de zona de desarrollo potencial. Es difícil utilizar ese concepto de modo específico en un contexto educativo o experimental. El maestro es un

experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zona de desarrollo potencial.

La distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño, expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestada gracias al apoyo de otra persona es crucial y entremezcla el desarrollo cognoscitivo y la cultura –esto es, se producen conocimientos y formas sobre cómo enseñarlos-.

El alumno debe ser visto como un ser social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones cognoscitivistas sociales, con las cuales además mantienen propiedades organizacionales en común.

El alumno es en este sentido una persona que internaliza el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa posteriormente al plano intraindividual – ley de la doble formación del desarrollo-. Los conocimientos, habilidades, valores, destrezas, que inicialmente fueron transmitidos y externamente regulados; posteriormente, el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos de manera autorregulada. En este sentido el papel de la interacción social con los otros es considerada de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural.

De acuerdo con los criterios vygotskianos el “buen aprendizaje” es aquel que precede al desarrollo. Entre el aprendizaje y el desarrollo existe una relación de tipo dialéctica. La instrucción o enseñanza adecuadamente organizada, puede conducir a crear zonas de desarrollo potencial; es decir, a servir como un imán para hacer que el nivel potencial de desarrollo del educando se integre con el actual.

Los procesos revalorados en la concepción del aprendizaje desde la óptica de la zona de desarrollo próximo son la conducta de imitación y el uso del discurso lingüístico. La evolución debe dirigirse no sólo a los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino sobre todo para determinar el nivel de desarrollo potencial y si es posible establecer lo que algunos tutores han denominado la amplitud de la competencia cognitiva en dominios específicos de conocimiento. En este sentido debe hablarse de una evaluación dinámica; un concepto radicalmente distinto al esquema tradicional estático de relación entre examinador –examinado de fuertes connotaciones empiristas que exige una separación o un alejamiento extremo entre ambos, para lograr la objetividad en la evaluación.

3.1.3 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Tras el breve enfoque de la teoría de Vygotsky centrada en el marco de la actividad social del aprendizaje, es especialmente importante citar las teorías cognitivas del aprendizaje elaboradas por Ausubel (1973); Ausubel, Novak y Hanesian (1978); Novak (1977) y Novak y Gowin (1984), ya que están centradas en el aprendizaje producido en un contexto educativo y social: el salón de clases.

La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel,1973) se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje-enseñanza, de los contenidos académicos y científicos a partir de los conceptos previamente formados en la mente del sujeto. Enfatiza la organización del conocimiento en estructuras y reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre las estructuras cognitivas del sujeto y la nueva información proporcionada por los materiales de aprendizaje.

Hablar de aprendizaje significativo de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz en el espacio interáulico, equivale, ante todo, poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera -un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinado tipo de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar- cuando y sólo cuando, es capaz de atribuirle un significado.

Pero la mayoría de las veces, sucede que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido -la explicación, la norma, o el procedimiento- porque no existen las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para uno o para todos los alumnos o para el maestro y no pueden utilizarlo o aplicarlo en igual extensión y profundidad. Lo que quiere decir que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de graduación; en consecuencia, en vez de proponer que los alumnos realicen aprendizajes significativos sería más adecuado intentar que los aprendizajes que se llevan a cabo, en cada momento de la escolaridad, sean lo más significativos posibles.

Esta perspectiva permite subrayar el carácter abierto y dinámico del aprendizaje escolar y plantea el problema de la dirección en la que puede actuar la enseñanza de los valores democráticos y de cultura por la paz lectura para que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades de aprendizaje.

Ausubel y sus colaboradores han insistido sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo. Ante todo, es necesario que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea *potencialmente significativo*, es decir, sea

susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello debe cumplir con dos condiciones: una intrínseca al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.

La primera condición es que el contenido posea una cierta estructura interna, una lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Obviamente, esta potencial *significatividad lógica*, como la denomina Ausubel, no depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno. Pero no basta con que el contenido posea significatividad lógica. Se requiere todavía la segunda condición: para que un alumno determinado construya significados a propósito de este contenido es necesario, además, que pueda ponerlo en relación y de forma no arbitraria con la que ya conoce, que pueda asimilarlo, que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas de aprendizaje; en otros términos, es necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico. Esta potencial *significatividad psicológica* del material de aprendizaje explica porqué el conocimiento previo del alumno es el factor decisivo en el momento de afrontar la adquisición de nuevos conocimientos.

Sin embargo, la potencial significatividad lógica y psicológica, todavía no son suficientes para que el alumno construya significativos. Es necesario, además, que éste, tenga una *actitud favorable* para aprender significativamente. Este requisito, en la aplicación del modelo que se propone es una consecuencia lógica del papel protagónico del alumno y de su responsabilidad en el aprendizaje. La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo alude a la intencionalidad del alumno y permitirá establecer múltiples relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce. Asimismo, y en la medida en que la actitud

favorable contribuye a ampliar y extender la red de significados se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrenta a posteriores tareas o situaciones.

Por lo anterior, un aprendizaje significativo es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados a partir del análisis de dilemas éticos reales de contenidos socioculturales.

Sobre la misma línea, el marco de las reflexiones de Coll (1988:134) en cuanto al aprendizaje de contenidos, conceptos, procedimientos, comportamientos y valores con capacidad de atribuir significados sirve para considerar precisiones intrínsecas (psicopedagógicas) y extrínsecas (humanísticas), respecto al carácter del aprendizaje significativo para la enseñanza de los valores para la democracia y la cultura de la paz, porque de esta conjunción de alternativas se encuentra su mayor paralelismo con el aprendizaje significativo.

Las precisiones psicopedagógicas hacen confrontar al profesor con el alumno en situaciones susceptibles de activar la motivación intrínseca y, de este modo, provocar curiosidad epistémica y una actividad indagatoria a reducir el conflicto conceptual, la incertidumbre y la tensión generada por las características de la situación de aprendizaje. De ahí que el aprendizaje significativo en la enseñanza de la democracia y la paz contenga un valor heurístico, una potencialidad de instrumentos de análisis y reflexión.

Las precisiones humanísticas, ubican las referidas al desarrollo personal del alumno en el centro del proceso educativo, teniendo como fin prioritario que la persona funcione de manera integrada y efectiva, constructora de su realidad, creadora de su identidad particular.

Más aún, que atienda a la adquisición de contenidos externos a la persona, impuestos culturalmente, ajenos a su identidad, pero de los cuales existe la posibilidad de “encaminarlos hacia la adquisición de valores, fines, sentimientos y actitudes”. (Maslow, 1968 en Coll, 1988).

Las reflexiones anteriores forman parte del quehacer conceptual del aprendizaje significativo contextualizado para nuestro ámbito de aplicación: un estudio teórico aplicado a la enseñanza de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz.

En primer lugar, la significatividad del aprendizaje, ha dicho Ausubel, “no es una cuestión de todo o nada”; sino más bien de grado (significatividad creciente); porque así se subraya un carácter abierto y dinámico del aprendizaje y plantea la dirección en que debe actuar la enseñanza para que los alumnos profundicen y amplíen los significados que construyen mediante su participación en las actividades del aprendizaje.

El aprendizaje de contenidos es potencialmente significativo, sólo en la medida en que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Un contenido de aprendizaje debe contener una significatividad lógica, una cierta estructura interna, una lógica intrínseca, un significado en sí mismo, para que le sea presentado al alumno.

Para que un alumno construya significados, a propósito de ese contenido potencialmente significativo, es necesario que pueda disponerlo de forma no arbitraria con lo que ya conoce y que pueda insertarlo en las redes de significados ya construidas en el transcurso de sus experiencias previas (significatividad psicológica).

Para aprender significativamente es necesario que el alumno muestre una actitud favorable para aprender, que posea una intencionalidad para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos y con los significados

ya construidos; lo cual depende de la motivación para aprender significados y la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

También cuenta la memorización comprensiva, cuya ubicación, almacenamiento y permanencia contribuye a ampliar y extender la red de significados, incrementando la capacidad del alumno para establecer relaciones cuando se enfrente a posteriores tareas o situaciones.

Esta revisión de elementos que redondean el concepto de aprendizaje significativo plantean que la construcción de significados en la enseñanza de los valores para la democracia y la paz poseen un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, que puede ser utilizado para generar nuevos significado. Más aún, confirman la existencia de conocimientos previos, de procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje; la percepción del alumno sobre la escuela, el profesor y sus actuaciones, las expectativas de enseñanza; las motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones generadas por la disposición de los materiales instruccionales que deberán ser considerados en una propuesta didáctica que aspire a enseñar a aprender significados a través del análisis de los dilemas éticos.

En síntesis, se trata que el alumno construya significados al mismo tiempo que atribuya un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construya a partir de lo que se le enseña, no dependan sólo de los conocimientos previos y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino que también del sentido que el estudiante –futuro ciudadano- atribuye a éstos y a la propia actividad del aprendizaje (Wittrock, 1986 en Coll, 1988).

3.1.4 Niveles de razonamiento moral de Kohlberg

Existe una teoría formulada por Lawrence Kohlberg (1983) acerca del razonamiento que se usa para llegar a las actuaciones éticas. Esa teoría es útil para comprender ese otro aspecto, lo que pasa por la cabeza de una persona cuando va a decidir.

Kohlberg establece que hay tres niveles de razonamiento que se presentan evolutivamente, de manera que los niveles inferiores corresponden a estadios menos desarrollados, más propios de la infancia, mientras que los niveles superiores están más cerca de la madurez del adulto.

Hay dos criterios que se están usando para establecer dichos niveles. Un criterio se refiere a si el sujeto es capaz de tomar en cuenta a otras personas al momento de actuar, o bien, que solamente sea capaz de considerar su propio interés. El segundo criterio es la clase de justificación que se da para la actuación. Así obtenemos estos tres niveles:

El primer nivel es el preconvencional, propio del niño. En él, el infante solamente se mueve por su propia conveniencia, el puro individualismo es la regla de sus elecciones. Es decir, la única persona cuyos intereses son tomados en cuenta en este nivel es el propio sujeto que actúa. Por otra parte, lo que impera en las cosas que el niño desea en este nivel es el placer o dolor, el premio o castigo que obtiene como resultado de tal acción. El individuo sólo actúa buscando su propia satisfacción, y su adaptación al medio social que lo rodea se debe exclusivamente a ese mismo deseo de ser aceptado personalmente y a la satisfacción que implica ser aceptado. Este nivel se subdivide en dos estadios: heteronomía e intercambio instrumental. El segundo permite que se dé el intercambio con otras personas a

pesar de la orientación individual preponderante, pero en ese intercambio se garantiza que se obtendrá tanto como se da, y persiste la respuesta en base al premio o al castigo.

El nivel convencional corresponde a las actuaciones que ya son capaces de incluir la manera como son afectadas otras personas distintas del que actúa. Se puede buscar el beneficio de varios, no solamente el del individuo, siempre y cuando esos varios tengan una relación cercana con el sujeto que actúa. Se puede decir que aquí se da una especie de extensión del círculo que el sujeto considera cuando va a hacer algo, y en ese círculo entran quienes se encuentran más cercanos a él, por afecto, convivencia u otra razón análoga. En cuanto al segundo criterio, la actuación se justifica por su correspondencia a las reglas establecidas por el grupo al que pertenece. En el caso de los grupos más complejos, esas reglas se manifiestan como normas o leyes que son sostenidas por la autoridad del grupo. El deseo de pertenencia al grupo toma un papel importante para observar las conductas que el grupo establece. Los dos estadios en que se subdivide son llamados “orientación del buen muchacho” o “heteronomía interpersonal” y estadio del sistema y conciencia sociales. En su etapa más avanzada los problemas se enfocan con una perspectiva de grupo y éste adquiere una estructura.

Quizá la comparación sea un poco forzada, pero algunas conductas comunes en los grupos formados por adolescentes se parecen a esta descripción. En un equipo deportivo o un club, como en fútbol americano o los scouts, hay un gran deseo de pertenencia y los miembros de tal grupo realizan una serie de ritos que sirven para dar identidad al grupo y a los individuos (como el uso de contraseñas, reuniones periódicas y en lugares preestablecidos, pruebas de iniciación o incorporación al grupo), usan señales de identificación (como una forma peculiar de vestirse, peinarse, caminar), se forman

lenguajes especiales y aun se pueden formular códigos de conducta explícitos o implícitos - las reglas sagradas del grupo o su código de honor-, por ejemplo.

El nivel postconvencional corresponde a los razonamientos que son capaces de considerar a todas las personas que son afectadas por la actuación, también aquellas que se encuentran más allá de los límites del grupo al que pertenece el individuo que actúa. Desde el punto de vista de la justificación de la acción aparece el deseo de encontrar razones de validez general, incluso más allá de las que se adoptan simplemente por corresponder al grupo al que se pertenece. Valores de orden más universal son los que se aducen para justificar las acciones de este tipo. Los dos estadios que aquí se encuentran son el contrato social y derechos de los individuos, que implica el cambio de actitud del consenso grupal y la consideración de los derechos que valen para todos; y el estadio de principios éticos universales, en el que intervienen términos abstractos.

Como puede verse, el aspecto más interesante de la teoría es que intenta poner la capacidad de los sujetos de plantearse la razón de sus actuaciones en relación con el grupo social al que pertenecen, o establecer la capacidad de los sujetos para superar los particularismos o individualismos de un nivel todavía inmaduro.

Si se considera que el particularismo de grupo puede referirse a algo tan cercano como la familia, pero también al partido, la iglesia o la nación, entonces es fácil ver que la incapacidad para ir más allá de él puede tener consecuencias graves, como los nacionalismos violentos o xenófobos y, en general, tiene mucho que ver con la incapacidad para tolerar las ideas, culturas y conductas distintas de las del propio grupo. Tal vez el problema de la intolerancia podría verse desde esta perspectiva como una incapacidad para realizar razonamientos postconvencionales.

Por otra parte, hay que ver que cada uno de los niveles corresponde a un momento evolutivo, pero hay cierta clase de acciones de las que difícilmente puede esperarse que se encuentren en otro nivel distinto de aquel en el que aparecieron desde el primer momento. Es decir, hay ciertas decisiones en las que sería absurdo e inútil tratar de hacer razonamientos postconvencionales de gran complejidad, porque finalmente sólo incumben al propio individuo y basta con su propio parecer para decidir con suficiencia al respecto.

Una conducta realizada bajo un razonamiento postconvencional puede ser la de un ciudadano que acepta colaborar como funcionario de casilla en unas elecciones. De modo inmediato no le resulta un beneficio individual ni tampoco para su grupo inmediato, familiar por ejemplo. Pero sí puede ocurrir que colabore porque entiende que la democracia requiere la colaboración de todos, por consiguiente de él mismo. Lo más notorio es que su conducta se justifica no por el placer que le reporta, ni porque esté legalmente obligado a ello, sino por un valor de carácter más general.

Entonces es importante advertir que en algunos ámbitos de actuación no hace falta tener en cuenta más que el propio interés individual, mientras que otros requieren la capacidad de adoptar razonamientos que incluyen al grupo al que se pertenece, en un círculo muy cercano o en uno más amplio que se puede extender incluso a toda la humanidad.

No hay problema en tomar algunas veces razonamientos preconconvencionales. En cambio, habría una deficiencia si el individuo es incapaz, en todos los casos que se presenten, de pensar de otra manera que no sea exclusivamente centrado en sí mismo. Si no es capaz de incluir a los demás al momento que considera lo que habrá de hacer, entonces necesita aprender, crecer o madurar en su modo de razonamiento.

Hay que advertir también que estos niveles, tal como están descritos, son formales porque no dicen qué es lo que hay que buscar. A nivel individual se puede buscar para sí mismo la riqueza, o la sabiduría o el placer, ¿cuál de ellos hay que elegir en la encrucijada?, o de otro modo, cuál de ellos es preferible, esta es otra cuestión, de índole material. Y lo mismo para los demás niveles: el individuo puede buscar para su grupo uno u otro valor material, como puedo preferir para mi familia que sea culta a que sea rica, o en mi empresa preferir que sea un buen lugar para trabajar a que sea ordenada. O a la inversa.

Asimismo se pueden formar varias combinaciones, poniendo distintos valores en los tres niveles. Si se pone como valor preferible el placer, las acciones pueden dirigirse a la consecución del placer individual, o a la del placer de un grupo, o a que ese placer llegue al mayor número posible de personas.

3.2 Necesidad de una fundamentación ético-política

La explicación del bloque histórico facilita un estudio profundo de la relación ético-política, porque se aboca con gran amplitud al análisis de la instancia ideológica de las sociedades. Esta esfera actúa como elemento que interconexiona a la base económica con la otra instancia superestructural: la sociedad política o el Estado. Es en el campo de la sociedad civil donde se define la hegemonía, entendida ésta como la dirección de una clase que crea consenso en los sectores subalternos y que es la base de la construcción orgánica de un bloque histórico y del bloque de poder. La sociedad civil es el momento mediador entre la estructura económica y la superestructura; es, en esta última, donde se resuelven las contradicciones de la clase, en precisamente, obtener el consenso y la hegemonía de la clase dominante.

Asimismo, el bloque en el poder constituye una unidad contradictoria de elementos - sectores sociales- desiguales entre sí, dentro de la cual, generalmente, se puede destacar el predominio de una clase o fracción de clase. De aquí se deriva la importancia de utilizar el concepto de hegemonía con el cual se quiere destacar que dentro del bloque dominante existe una fracción de clase o subgrupo social con mayor poder que las demás fracciones que integran el bloque.

La hegemonía presupone no sólo el predominio en el terreno económico, sino de manera fundamental en el terreno cultural y político “la supremacía de un grupo social se manifiesta en dos momentos: como “poder de dominación” y como “dirección intelectual y moral de las clases subordinadas” (Gramsci: 1975:54 y 94)

La dominación es el control que ejerce el Estado por medios coercitivos y mediante la disciplina que impone a los elementos, activa o pasivamente, para adherirse a su proyecto económico y político. La segunda forma -dirección- corresponde a la hegemonía propiamente dicha, la que es ejercida en el seno de la sociedad civil a través del desarrollo de las organizaciones privadas, los partidos, sindicatos, etcétera. Es en la esfera de la sociedad civil donde se resuelven las contradicciones surgidas en la base económica. De tal suerte, se han de diferenciar los tres niveles en que se puede realizar la hegemonía: el económico, el político y el ideológico.

Una fracción de clase es hegemónica, cuando puede aparecer como la representante ideológica y política de toda la sociedad civil y puede dictar la orientación fundamental de la política económica del Estado. A este nivel, la clase hegemónica ejerce su dominio basándose en el consenso ideológico y la aceptación de la mayoría, especialmente por el

bloque dominante, de su dirección intelectual y política, no requiriendo para ello ser hegemónica o predominar en el plano estrictamente económico.

El Estado organiza políticamente a estas fracciones, las cuales funcionan en el seno de una unidad política específica recubierta por el concepto de bloque dominante. Dentro del bloque, las fracciones se agrupan o diferencian principalmente por su orientación política, por su adhesión o rechazo a determinado proyecto histórico de desarrollo, por el tipo de alianza que establece con el Estado, con el capital nacional y con los intereses extranjeros.

Por otra parte, desde el punto de vista de la perspectiva teórica marxista el concepto de ideología refiere específicamente a las condiciones bajo las cuales los hombres producen sus ideas y representaciones mentales, afirmando que las opiniones que externan son las opiniones de hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de las fuerzas productivas, de las relaciones de producción y de intercambio que se establecen en una formación social. (Marx y Engels, 1968: 26).

Cuando se habla de ideología, por lo general se le identifica con una opinión conducida o manipulada, con una falsa conciencia. Al respecto, Engels afirma que “la ideología es un proceso que el llamado pensador cumple conscientemente, pero con una conciencia falsa, puesto que las verdaderas fuerzas motrices que la impulsan permanecen ignoradas por él, pues, se afirma, de lo contrario no se trataría de un proceso ideológico” (Carta de F. Engels a F. Mehring, en Silva, 1972: 67).

Los sujetos no son los originalmente dados, sino que son producto de la ideología en un campo socialmente determinado, de modo que la subjetividad es siempre el producto de la práctica social. Esto implica que la ideología tiene una existencia material y que, lejos de ser un conjunto de realidades espirituales, se encuentra siempre materializada en prácticas.

La ideología organiza la acción y mueve a los sujetos a actuar. Gramsci (1975) considera que en toda acción se expresa una visión del mundo y que ésta puede manifestarse en forma mucho más elaborada y a un alto nivel de abstracción, en formas mucho más simples como la manifestación del “sentido común”, que se presenta como la visión espontánea del hombre, pero que es la expresión popular de filosofía más elevada.

Gramsci (1975) insiste que “es en el terreno de las ideologías donde los hombres adquieren conciencia de su situación y de los conflictos de la estructura, por lo que juegan un papel político invaluable”. Además, recalca que “no puede haber desarrollo de una clase nacional y de su formación económica, si no se da un desarrollo paralelo de lo ideológico, lo cultural, lo jurídico, lo religioso...”

La naturaleza material e institucional de las prácticas ideológicas, su elaboración y difusión, está conformada por los aparatos hegemónicos: escuela, partidos, iglesia, familia... Estas instituciones de la sociedad civil conforman la estructura ideológica de la clase dominante, a través de la cual se ejerce la hegemonía política y social de esa clase sobre toda la sociedad.

Como se ha señalado, en estas capas sociales descansa la responsabilidad de elaborar y difundir las ideologías orgánicas creando todo un sistema de valores y normas que, de una u otra manera, contribuyen a sostener la legitimidad del orden establecido.

3.3 Fundamentos de la ética política

3.3.1 La ética política

Los valores son notas de una representación del orden social en el que se relacionan los distintos miembros de una asociación política, y son las normas que prescriben la realización de valores objetivos, pero no necesariamente coinciden en uno y otro caso. El

único agente moral es el individuo, puesto que sólo él tiene libertad y conciencia personal. El ente colectivo no es un supersujeto dotado de conciencia y personalidad propias. La filosofía política habla a menudo de sujetos colectivos, personalizándolos pero como es imposible trazar una acción común, a partir de la multiplicidad de acciones singulares; resulta indispensable, por lo tanto, referirnos a sujetos colectivos, sin perder de vista dos puntos importantes: uno, que el comportamiento colectivo es la resultante de acciones individuales y que sus intereses y valores corresponden a una mayoría, significativa pero indeterminable de individuos.

Los valores de que trata la política corresponden a relaciones sociales; son, por lo tanto, compartidos por las personas inmersas en esas relaciones. Un comportamiento moral, en política, sería el que se intentara realizar en la sociedad, dicho de otra manera, valores que son de interés colectivo. Y, una ética política trata especialmente de los valores que satisfacen el interés general de la asociación política.

Los valores en una asociación política, están en relación con el poder. No todas las relaciones sociales son propiamente “políticas”. Habría que distinguir entre los valores y las reglas que rigen en los distintos grupos, instituciones y asociaciones que componen la sociedad civil, y los que conciernen a las relaciones de poder dentro de un sistema político. Sin embargo, las relaciones entre ambas esferas son estrechas. La moral, efectivamente existente en una sociedad, está condicionada por el sistema de poder y éste, a su vez, necesita de ella para legitimarse.

Por otro lado, la reglas que siguen de hecho en la sociedad real, no coinciden, necesariamente, con los preceptos que derivarían de una concepción ética. Una ética

política no puede prescindir de estudiar las relaciones que debería tener el poder con las reglas de una moralidad social efectiva.

Una acción moral en política no consiste sólo en la proyección y disposición de realizar el bien común, sino en su realización efectiva en la sociedad. Los valores políticos deben poder cumplirse. Una ética política debe tratar de la relación de los valores colectivos elegidos con los hechos sociales que permitirían realizarlos. Consecuentemente, una ética política tiene por temas: 1) Determinar cuáles son los valores comunes dignos de ser estimados por cualquiera; 2) Fundar en razones el carácter objetivo de dichos valores y 3) Indicar los principios regulativos de las acciones políticas para realizarlos.

3.3.2 El valor y el poder

A menudo, la política se presenta mediante discursos. A mayor precisión, entre dos tipos de discursos, ya que existe una ética implícita en todo discurso político. Por una parte, existen los que se refieren a un estado social deseable como justos o legítimos: proyectos de gobierno, fines por alcanzar, juicios de valor sobre las relaciones sociales, prescripciones de las conductas debidas, proposiciones descriptivas de un ordenamiento social; por otra, se encuentran discursos que se refieren a las características de la sociedad existente, con independencia de la valoración. Es decir, no hablan de proyectos de valor, sino de las fuerzas sociales que podrían favorecer u obstaculizar su realización, no formulan los fines deseables, sino los medios necesarios para alcanzarlos. Sí hay prescripciones, pero no son normativas, sino hipotéticas, las cuales se refieren a la efectividad de las acciones, no al deber de ejecutarlas.

Cualquiera que sea la forma, ambos discursos señalan características y mecanismos de poder, o fuerzas históricas ligadas a su ejercicio. Si el primer discurso juzga a la sociedad

de acuerdo con lo posible, el segundo la explica por factores reales. Si aquel trata de justificar cuál es el poder legítimo, éste pretende explicar el poder efectivo. En todo caso, el primero es un discurso justificativo, el segundo, explicativo.

El discurso justificativo no puede ser científico. Tiene que ver con la razón práctica y se expresa en una ética de la acción política. El discurso explicativo, en cambio, pone en obra una razón teórica sobre los hechos y una razón instrumental sobre la relación entre medios y fines. En su forma más sistemática y rigurosa, aspira a formular una ciencia o una técnica del poder.

Pero, la filosofía política no se entendería sin la confluencia y relación recíproca de enunciados que se producen de uno y otro discursos. Por los dos se suscita la antinomia. La tesis estatuye su diferencia, la antítesis, la mediación entre ambos.

La relación entre los dos discursos se muestra en una forma. El primero pone la atención en el poder; el segundo, en el valor. Poder y valor se oponen y, sin embargo, se requieren mutuamente.

Pero, qué entendemos por poder. “Poder” tiene sentido análogo a “fuerza”, “capacidad”, “dominio”, “violencia”, según los contextos donde se le ubique. En dichos ámbitos se entendería que “poder” es simplemente la capacidad de algo de, o causa efecto de, alterando la realidad. Es pues, en términos de Luis Villoro (1996), un valor “extrínseco”, es decir, vale en la medida en que contribuye a la realización de un fin valioso por sí mismo. Pero si el fin tiene un valor intrínseco, el poder es igualmente valioso.

Si en una sociedad donde el poder tuviera solamente sentido positivo, entonces sería el medio para lograr un bien común y el término de una voluntad general. Cuando los miembros de una comunidad coordinan sus fuerzas en la caza, suman sus esfuerzos en el

momento de la cosecha, o sea, conciertan sus habilidades en el trabajo colectivo, puede ser necesaria una autoridad que dirija y coordine el poder colectivo -el mejor cazador, el hombre más sabio, el guerrero más valiente, etcétera.- El poder de ese jefe no está separado del poder del grupo, es uno de sus elementos. Ejerce autoridad sobre los demás en la medida en que sirve para realizar el valor común. La voluntad de la autoridad no se impone a las voluntades ajenas. Su función es hacer eficaz el poder de todos, al unificarlos en una acción colectiva. Ésta sería una sociedad en la que, en sentido estricto, nadie impone su voluntad; en ella no existe, por lo tanto, se trata de un poder político.

Pero “poder”, en política, se emplea en un sentido más preciso, que no podría aplicarse a una sociedad como la ejemplificada anteriormente. El poder, en este sentido, podría nacer con un conflicto. Supongamos que, en la misma sociedad, el jefe pierde su capacidad de unir a los miembros de la comunidad y ya no puede mediatizar sus diferencias. Surge entonces una lucha en el interior de la sociedad. En este caso, el mal es peor, porque existiría una ruptura del vínculo social y su reemplazo por la violencia generalizada, que destruye la asociación misma, hace imposible la realización de cualquier bien común. Es, entonces, cuando puede darse un salto cualitativo: un individuo o grupo de la sociedad impone su voluntad sobre el resto para acabar con todo el conflicto. Esto es, contra el mal de la violencia colectiva impone la violencia de una parte sobre el todo. Sólo entonces ha nacido el poder político.

Así llegamos a un sentido más preciso del “poder”, ya no en la mera capacidad de realizar un fin deseado; sino se trata de un poder sobre los hombres, no sólo sobre sus acciones colectivas.

El poder se puede calificar de impositivo cuando es duradero, constituye una relación permanente entre dos individuos o grupos y se convierte en dominación. En este sentido, es conocida la definición de Weber (1944:53) “poder... es la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. En tal sentido, el poder de un individuo o grupo se ejerce sobre los demás miembros de una formación social, por lo mismo, no puede ser común a todos. Sólo puede tener un valor objetivo (extrínseco) si es un medio necesario para la obtención del bien común.

En el caso de una sociedad desgarrada por un conflicto, cada quien busca el poder para sí mismo. Si lo logra, somete a los otros a su dominio. El poder de un sujeto es excluyente de los otros y el dominador no puede compartirlo con el dominado. Esa búsqueda de poder político por sí mismo y, no sólo como medio para un bien común, no puede ser, por lo tanto, un valor objetivo.

Visto el poder por sí mismo, restringe la libertad de quienes lo ejercen, porque su esencia es la dominación y corrompe tanto a quien lo ejerce como a quien lo padece, porque nadie que busca el poder puede sustraerse a la pasión profunda por el afán de prevalecer.

La realidad suele ser muy compleja. Hay múltiples instancias de poder, en relaciones variadas de competencia y de subordinación entre ellas. Cuando varias entidades comparten cierto poder, el que sea hegemónico tiene que presentarse ante las demás instancias como el medio más eficaz para lograr sus fines; intenta convencer u ofrecer garantías de la realización de algún bien que conviene a todos. Sin embargo, detrás de cualquiera de esas soluciones está la voluntad del dominador, que a menudo se identifica con sus propios discursos porque de lo contrario, no subsistiría. Para persistir, el poder tiene que cumplir en

alguna medida con los valores que proclama. De ahí la ambivalencia del poder político: a la vez que se busca por sí mismo, se justifica como medio para realizar un valor. Es un fin, y en esa medida, carece de valor objetivo; pero también es un medio para un bien común, y en esa medida, se presenta como valor.

Para orientar el enfoque del concepto expresado se resume que, sólo el bien común de cualquier asociación política debe cumplir con los valores de la asociación como tal y de todos y cada uno de sus miembros. Dichos valores, entre otros, serían: igualdad, justicia, libertad, seguridad, paz, orden y solidaridad.

3.3.3 La igualdad y la equidad

A menudo, se comparan la libertad y la igualdad. Mientras la libertad se refiere a una propiedad que puede, o no, tener un sujeto, la igualdad menciona una relación entre dos o más términos, vgr. Mientras “x es libre” resulta una proposición con sentido, la proposición “x es igual” no tiene sentido, porque para adquirir sentido le faltaría responder “igual a quién”. Por lo mismo, “x es igual” sólo tiene sentido como relación entre dos o más sujetos, y en algún aspecto.

Si la igualdad es un bien común a toda la asociación ella indicará que cualquiera de los otros valores serán bienes para todos: todos son iguales en libertades, o en oportunidades políticas, o en bienes materiales. Libertad, oportunidades y bienes pueden atribuirse a uno o varios sujetos en exclusión de otros, o bien, a la totalidad. Mientras los otros valores se refieren a propiedades de una clase de personas, la igualdad menciona una manera de atribuir esas propiedades; es decir, pertenecen a todos los miembros de la clase.

La igualdad no es un valor objetivo entre otros, sino la condición para conocer el carácter objetivo de cualquier valor. Dentro de una proposición analítica “si la seguridad, o

la paz, o la libertad, son valores comunes, deben serlo por igual para todos los miembros de una clase: los sujetos para la asociación en cuestión” (Villoro, 1997).

Aquellos valores que responden a necesidades e intereses ajenos, no pueden considerarse deseables para todos; por tanto, cualquier bien, si es común, deberá incluir la igualdad de todos los sujetos respecto de ese bien.

Hay que distinguir entre el concepto de “igualdad” aplicable a la relación entre cualesquiera sujetos respecto a cualquier propiedad y la “igualdad” como condición de objetividad. La primera se puede denominar “igualdad sustantiva” y la segunda, “equidad”.

La igualdad sustantiva se refiere a la atribución de ciertas propiedades a varios sujetos; la equidad a un criterio de igualdad en esa atribución. La “igualdad sustantiva” está relacionada con “ semejanza”, “identidad” a contrario de “equidad” que se relaciona con “imparcialidad” en el trato y con “ecuanimidad” en la apreciación. Equidad, en la aplicación de una regla, todos están sujetos a la misma medida.

3.3.4 La justicia

El concepto “justicia” a menudo se utiliza como sinónimo de “igualdad”; igualdad de trato, de medida, de retribución, de exigencias, o sea, en el sentido de la equidad. Justicia es la equidad referida a las conductas y relaciones morales. Por ello, se considera a la justicia como condición del carácter objetivo de cualquier valor moral: lo que es digno de ser deseado por todos, lo que forma parte de la justicia...

La justicia establece una relación entre la totalidad de la asociación y sus partes. Presenta dos caras inseparables: la misma relación puede verse como bien del todo y como bien de todas y cada una de las partes.

La justicia ha sido concebida como característica de un todo bien ordenado. La justicia retributiva repara el orden trasgredido por la falta, restablece el equilibrio. La justicia distributiva otorga a cada elemento del todo lo que le corresponde según un orden dado. La justicia se presenta como afirmación de un orden, desde cada una de las partes, la justicia es reconocimiento, por el todo, del valor -mérito- de cada miembro del todo. La justicia retributiva consiste en reconocer el daño sufrido por un sujeto y repararlo por un bien equivalente; la justicia distributiva, en dar a cada quien los bienes que le corresponden; “la justicia es la constante y perpetua voluntad de dar a cada quien lo suyo” (Gómez Robledo, 1982:114), lo que implica un trato equitativo a lo que es “de cada quien”.

También la relación de justicia puede expresarse en términos de leyes válidas para todos. Una norma es justa si prescribe acciones en que se realice la equidad, y ese valor es objetivo si puede expresarse en una norma que obligue por igual a todos. Así, las dos caras de la justicia pueden verse también en la relación del acto individual a la norma.

En la dirección del todo, la norma establece la obligación de contribuir al bien común, esto es, prescribe deberes de cada sujeto respecto de la colectividad y de los demás sujetos. En la dirección del todo hacia los individuos, la norma justa reconoce derechos de todos. La ley puede presentarse así como exigencia de un conjunto de obligaciones del sujeto para con la colectividad a que pertenece, o como una serie de derechos de los sujetos frente a esa colectividad.

Sin embargo, la justicia no implica necesariamente que el todo reciba de cada parte una contribución igual, ni que distribuya a cada una la misma cantidad de bienes. Equitativa es una distribución si otorga a cada parte lo equivalente a su contribución. La justicia establece así una pauta entre lo que se da y lo que se recibe. Por eso se expresa en una

proporcionalidad “a cada quien según su mérito” quiere decir: cada quien debe recibir de la colectividad lo que corresponde al valor de su contribución posible a ella.

La igualdad que exige la justicia no consiste en la posesión por todos de los mismos bienes, sino en la aplicación a todos de la misma pauta. Justa es siempre la relación en que cada quien se beneficia en proporción de lo que puede beneficiar a los otros.

3.4 Teoría de la justicia de Rawls

John Rawls, clásico del pensamiento ético y político del siglo XX, en su “Teoría de la justicia” (1971) construye una propuesta sobre el modo de entender y realizar la justicia distributiva en las sociedades democráticas. Formula los principios de la justicia que deberá hacer suyos “una sociedad bien ordenada”. Rawls combate y supera la concepción del utilitarismo, anteponiendo el “deber” –una idea de justicia-, al “bien” –cuya concepción depende siempre de contingencias particulares.

La concepción de la justicia que Rawls explica es la de “justicia como equidad”, una noción pública de la justicia propia de una sociedad bien ordenada. Lo que significa encontrar unos principios defendibles por un conjunto de seres racionales en una situación de igualdad inicial, ya que sólo desde la igualdad los seres serán capaces de ponerse de acuerdo y decidir imparcialmente. Es la imparcialidad-equidad, lo que define propiamente a la justicia. Así, los individuos llamados a optar por una idea de justicia serán seres racionales, por una parte y, mutuamente desinteresados, por otra.

Rawls formula dos principios fundamentales de la justicia:

- 1) Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos.

2) Las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones: primero, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertas a todos en las condiciones de equitativa igualdad de oportunidades; segundo, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

Estos dos principios de hecho, se desdoblan en tres: 1) el principio de la libertad; 2) el de la igualdad de oportunidades y; 3) el principio de la diferencia que ordena beneficiar a los miembros de la sociedad menos favorecidos.

Rawls (1971:45) insiste que los ciudadanos de una sociedad bien ordenada se conciben a sí mismos como “libres” e “iguales”, donde “libres” significa no identificados con un sistema especial de fines que determinan su forma de vivir; pero, por otro lado, las personas de la sociedad bien ordenada son “moralmente iguales”, lo que significa que “cada cual es capaz de entender la concepción pública de la justicia y colaborar con ella”

Así pues, la persona posee dos potestades que determinan su igualdad y su libertad: a) la de tener un sentido del deber y de la justicia (potestad de ser razonable) y 2) la de concebir y perseguir sus bienes particulares (potestad de ser racional). Ambas capacidades o potestades constituyen la “condición necesaria y suficiente para poder ser considerado un miembro pleno e igual de la sociedad en cuestiones de justicia social” (Rawls, 1971:48)

Una observación inicial relativa al concepto de “justicia” precisa del argumento de la prioridad de la libertad. En primer lugar, la prioridad de la libertad significa que el principio de la justicia otorga a las libertades básicas, formuladas por una lista, un estatus especial. Tienen un peso absoluto con respecto a las razones del bien público y de los valores perfeccionistas, vgr. no pueden negarse libertades políticas iguales a determinados grupos

sociales sobre la base del hecho de que gocen de estas libertades pueda permitirles bloquear las políticas necesarias para la eficiencia y el crecimiento económico.

Dado que las diferentes libertades básicas son susceptibles a entrar en conflicto, las reglas institucionales que definen estas libertades deben ajustarse de forma que encajen en un esquema coherente de libertades. La prioridad de la libertad implica en la práctica que sólo puede limitarse o negarse una libertad básica en razón de una o más libertades básicas restantes, y nunca, por razones de bien público o valores perfeccionistas.

Como las libertades básicas pueden limitarse cuando chocan entre sí, ninguna de ellas es absoluta; ni tampoco lo es la exigencia de que, en el esquema finalmente ajustado, han de proveerse por igual todas las libertades básicas. Aún más, se ajusten como se ajusten, el esquema de libertades se debe asegurar por igual a todos los ciudadanos.

Para comprender la prioridad de las libertades básicas, Rawls señala que hemos de distinguir entre su restricción y su regulación. No se infringe la prioridad de estas libertades cuando meramente se regulan a fin de adaptarlas a ciertas condiciones necesarias para su ejercicio duradero, y en cuanto se proporciona lo que el autor llama “márgenes centrales de aplicación” de las libertades básicas, se satisfacen los principios de la justicia. Sin una aceptación general de procedimientos de indagación y preceptos de debate razonables, la libertad de expresión no podría cumplir su finalidad.

La institución de las libertades básicas, como la satisfacción de diferentes deseos, exige una pauta y organización social. Hay que regular el uso público de nuestra razón. En otras palabras, es prudente limitar las libertades básicas a las verdaderamente esenciales, con la expectativa de que las libertades que no sean básicas sean contempladas satisfactoriamente por presunción general cuando las demás exigencias de otros principios de justicia decidan

la descarga de la carga de la prueba. La razón de este límite a la lista de las libertades básicas es el especial estatus de estas libertades.

Otra observación sobre la prioridad de la libertad es que esta prioridad no es necesaria en todas las condiciones. Para el propósito de Rawls, se supone que es necesaria bajo lo que llama “condiciones razonablemente favorables”, es decir, en circunstancias sociales que, siempre que haya voluntad política, permitan el establecimiento efectivo y el ejercicio pleno de estas libertades. Dichas condiciones vienen determinadas por la cultura de una sociedad, sus tradiciones y facultades desarrolladas en la dinámica institucional, por su nivel de progreso económico y por otras características más.

La cuestión de si existe o no la voluntad política es diferente. Si bien esta voluntad existe por definición en una sociedad bien ordenada, en las sociedades parte de la tarea política de ayudar a formarlas.

Tras las aproximaciones anteriores sobre la prioridad de la libertad se resumen varios rasgos del esquema de las libertades básicas. Primero, cada libertad tiene “unos márgenes centrales de aplicación”. La protección institucional de estos márgenes de aplicación es una condición para el desarrollo adecuado y del pleno ejercicio de las dos potestades morales de los ciudadanos como personas libres e iguales. Segundo, las libertades básicas pueden hacerse compatibles entre sí en los márgenes centrales de aplicación. En condiciones razonablemente favorables hay un esquema viable de libertades a instituir en el que se protegen los márgenes de cada libertad. Pero el que exista un esquema semejante no puede derivarse exclusivamente de la concepción de la persona con dos potestades morales, ni tampoco exclusivamente del hecho de que determinadas libertades sean necesarios para el

desarrollo y ejercicio de estas potestades. Ambos elementos deben encajar en un marco constitucional operativo.

Por último, las libertades básicas no se supone que sean igualmente importantes o apreciadas por las mismas razones. Así, una corriente de la tradición liberal considera las libertades políticas como libertades de inferior valor intrínseco que la libertad de pensamiento y conciencia, o que las libertades civiles en general. El papel de las libertades políticas es quizá sustancialmente instrumental en la preservación de las demás libertades. Si esta concepción es correcta para asignar prioridad a estas libertades tienen que ser suficientemente importantes como medios institucionales esenciales para asegurar las demás libertades básicas en las circunstancias de un Estado moderno.

Seguidamente, Rawls recuerda una primera carencia en la formulación de la libertad. Dicha carencia se refiere a las razones por las que las partes de una posición original aceptan el principio de la justicia y asienten a la prioridad de las libertades básicas. Introduce una concepción de la persona junto a una concepción asociada de la cooperación social, es decir, caracteriza cómo los ciudadanos han de concebirse a sí mismos y a los demás en sus relaciones políticas, según se especifican éstas en la estructura básica.

La conexión entre la idea de cooperación social y la concepción de la persona no es simplemente la de actividad coordinada, eficientemente organizada y guiada por reglas públicamente reconocidas para alcanzar algún fin general. La cooperación social es siempre en beneficio mutuo y esto implica que la cooperación supone una noción compartida de términos equitativos de cooperación.

Los términos equitativos de cooperación articulan una idea de reciprocidad y acción mutua: todos los que cooperan deben beneficiarse, o compartir las cargas comunes, de una

forma apropiada juzgada mediante un adecuado patrón de comparación. A este elemento de la cooperación social, Rawls lo denomina “razonable”.

El elemento que corresponde a lo “racional”, se refiere a la ventaja racional de cada participante. A aquello que los individuos intentan sacar. Si bien la noción de términos equitativos de cooperación es compartida, las concepciones que cada cual tiene de su ventaja racional difieren en general.

La unidad de la cooperación social se basa en personas que concuerdan en su noción de términos equitativos, la cual depende de la naturaleza de la propia actividad cooperativa, de su contexto social de fondo, de las metas y aspiraciones de los participantes, de cómo se consideran a sí mismos y a los demás como personas. Sin embargo, lo que son términos equitativos para relaciones mancomunadas y asociaciones para grupos y equipos pequeños, no serían adecuados para la cooperación social. Pues en este caso empezaríamos considerando la estructura básica de la sociedad en conjunto como forma de cooperación.

La estructura básica abarca a las instituciones sociales principales -la constitución, el régimen económico, el orden legal y su especificación de la propiedad, así como la forma en que estas instituciones encajan en un sistema. Lo distintivo de la estructura básica es que proporciona el marco de un esquema autosuficiente de cooperación para todos los fines esenciales de la vida humana, cuyos fines son servidos por diversidad de asociaciones y grupos dentro de este marco.

Así, se considera fundamental la capacidad de la cooperación social, pues la estructura básica de la sociedad se adopta como primer objeto de la justicia. Los términos equitativos de la cooperación social, para este caso, especifican el contenido de una concepción política y social de la justicia. Pero si se concibe a las personas de este modo, se les atribuye dos

potestades de personalidad moral. Estas potestades son la capacidad del sentido de lo recto y de la justicia (la capacidad de reconocer, los términos equitativos de cooperación y de ser razonable), y la capacidad de una concepción del bien (y, por tanto, de ser racional).

A mayor detalle, la capacidad de un sentido de la justicia es la capacidad de comprender, aplicar y ser movido moralmente por un deseo efectivo de actuar los principios de la justicia como términos equitativos de cooperación social. La capacidad de una concepción del bien es la capacidad de formar, revisar y perseguir racionalmente esta concepción, es decir, una concepción de lo que se considera una vida humana digna.

3.5 Modelo para la asociación política de Villoro

Ahora bien, puesto que la justicia consiste en una relación entre las partes y el todo, los distintos criterios de justicia podrían clasificarse según pongan énfasis en los valores del todo como una unidad o en los valores de las partes que lo componen. Cabría entonces tres formas correspondientes de asociación política, de acuerdo como propone el filósofo mexicano Luis Villoro: a) la que concede prioridad a la familia de valores propios del todo de la asociación y a la manera como cada miembro contribuye a su realización. La llama “asociación para el orden”; b) la que concede prioridad a la familia de valores propios de los individuos y a la manera como el todo favorece su realización: “asociación para la libertad” y; c) la que otorga prioridad a la familia de valores que vinculan el todo a los individuos y los individuos al todo y a la manera como orden y libertad se realizan sin oponerse: “asociación para la comunidad”. (Villoro, 1997)

A continuación se precisan con mayor detalle cada una de estas asociaciones:

3.5.1 Asociación para el orden

Villoro (1997) previene en esta primera fase de su teoría que en virtud de que los valores objetivos satisfacen necesidades comunes y básicas -alimentación, protección contra las inclemencias naturales, posibilidad de relacionarse sexualmente, defensa contra la agresión de otras especies- corresponden, por lo tanto, a los valores básicos, puesto que antes que ninguna sociedad política, la primera necesidad de todo hombre es mantener su vida y su realización, se trata pues de un bien anterior a toda estructura de poder.

La segunda necesidad común a todo hombre es la convivencia con otros hombres - condición de toda asociación. La convivencia se logra al mantener ciertas relaciones con los otros que constituyen una unidad social: la familia, la tribu, la ciudad, el pueblo, la nación. La convivencia tiene dos componentes: seguridad y pertenencia. La convivencia requiere acabar tanto con el aislamiento como con la amenaza de muerte y reviste la forma del dominio de una de las partes sobre las otras pero no de la eliminación física de una de las partes, por lo que su resultado será la seguridad de mantener la vida en relación con los otros. La seguridad es así un valor objetivo para la permanencia de cualquier asociación entre individuos o grupos.

En segundo sitio, la convivencia supone la pertenencia de todos los miembros de la asociación a una entidad social común. Al lado de la seguridad, la pertenencia es una necesidad básica, ya que al ser aceptados por otros hombres podemos vincularnos con una sociedad para llegar a ser nosotros mismos. La satisfacción del valor de la pertenencia es otra condición primaria de toda asociación, incluyendo la política.

Por ambos elementos, sobrevivencia y convivencia, se constituyen los valores comunes básicos y la asociación política se justifica en la medida en que sea necesaria para la realización de esos valores. Necesaria para establecer un orden de poder que garantice el

respeto a la vida, la seguridad frente a la agresión, tanto interior como exterior, y la pertenencia a un orden social.

Dados los elementos previstos, Villoro sugiere que “el fin primero de toda asociación política es pues, la realización de un orden en que puedan sobrevivir y convivir todos” y que el establecimiento de dicho poder político permite promulgar e imponer un conjunto de reglas para mantener ese orden, o sea, los llamados “derechos” de todo hombre en cuanto es miembro de una asociación política. En dicho sentido, entonces el Estado se justifica en la medida en que ofrezca la posibilidad del cumplimiento de esos derechos.

La asociación política es la primera respuesta colectiva al mal radical, el cual podría destruir de dos maneras a una sociedad: por el aislamiento y disgregación de sus miembros o por el caos, la lucha a muerte o la violencia de todos contra todos. Así tenemos, argumenta Villoro, que la asociación política es una primera operación de la racionalidad: la que establece orden y estructura en el caos.

3.5.2 Asociación para la libertad

Encima de las necesidades básicas existe una necesidad superior, exclusiva del hombre, que lo constituye como tal: vivir una vida personal con sentido. La capacidad de reconocer y de realizar una vida significativa implica poderla ver como un transcurso en el que se realizan valores conforme a ciertos fines, donde cada persona es la única que puede decidir, por sí misma, del sentido que puede tener su vida. Dicho en términos de Luis Villoro (1997) “elegir fines para nuestras acciones y trazar un “plan de vida” es descubrirnos como individuos con un “destino” propio”.

Mientras las necesidades de sobrevivencia y convivencia, previstas en la asociación para el orden, llevan a considerar en cada hombre características que se comparten con

otros en una colectividad, existe otro tipo de necesidades de dar sentido y conducen a ver en cada quien lo que lo identifica como persona. La satisfacción de estas necesidades conducen a la libertad, es decir, la intención de justificarse para asegurar a los miembros de una comunidad la capacidad de dar un sentido a su vida personal.

La asociación para el orden es planteada en una primera reacción contra el mal radical - la desintegración de la asociación por la violencia del caos-; pero engendra un segundo mal: la dominación, otra forma de violencia. Ambas formas de mal entrañan una carencia de sentido: el primero, es el absurdo de la lucha a muerte de todos contra todos; el segundo, es la sujeción de la propia vida al sentido que otros otorguen.

La asociación para la libertad nace de la rebelión contra esa forma de sin sentido. Resulta de un movimiento disruptivo contra la reiteración de un orden. Por ello, en el centro de su proyecto está la negación de un orden dado y la recuperación de la capacidad propia de dar sentido. La asociación se justifica ahora en la abolición de la situación que impedía que cada quien pudiera reconocer sus propios fines y realizarlos. La libertad se considera el valor más alto que debe tener prioridad sobre los demás: la seguridad, la paz. Así el orden se justifica si asegura, antes que otro valor, la libertad.

La asociación para la libertad obedece a la función racional de encontrar el valor y el sentido personales para poder realizarlos en la vida. Es guiada por una racionalidad valorativa. Esa forma de la razón no puede servir de fundamento a un saber objetivo, semejante al científico, sino sólo a un conocimiento personal. La asociación para la libertad ve en el individuo, antes que nada, una persona singular que debe realizar sus propios fines. Concede prioridad, por lo mismo, a los valores con que la totalidad contribuye a la realización de la persona.

La asociación para la libertad propone una ética política distinta a la ética del orden. Niega y cumple a la vez la que era posible en el tipo de asociación anterior. La niega, por cuanto se opone a la dominación, la cumple por cuanto propone una sociedad en que el orden no responde ya a una voluntad particular sino a la voluntad de todos.

3.5.3 Asociación para la comunidad

Puede considerarse que la comunidad es un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético. En efecto, si un individuo se considera a sí mismo un elemento de una totalidad, al buscar su propio bien, busca el del todo. El signo de que un valor es objetivo y no exclusivo de un sujeto, es su manifestación como un bien deseable para todos los miembros de una asociación. Se podría considerar ese bien en dos aspectos: como lo bueno para todos y cada uno de los sujetos de la asociación o para el todo en cuanto tal, considerado como una unidad limitada. En este último caso, la relación del individuo al todo es el de una comunidad.

Una asociación es conforme al valor cuando hace coincidir los intereses particulares de sus miembros con el interés general. Una vez que esa coincidencia es cabal y cuando cada quien vela por el bien del todo de la misma manera que por su bien personal, y también cuando todos los sujetos de una colectividad incluyen en su deseo lo deseable para el todo, entonces no hay distinción entre el bien común y el bien individual. La asociación se ha convertido en una comunidad.

En la comunidad, nadie se plantea la posibilidad de sacar beneficio de un bien común sin haber contribuido a él. El bien común es término espontáneo de las actitudes positivas

de los individuos. El individuo no necesita preguntarse si el interés de la comunidad a que pertenece discrepa o no con el suyo, porque su deseo incluye también el bien del todo.

La comunidad es el horizonte de toda asociación cuyos miembros son capaces de negarse a sí mismos, en lo que tienen de individualidades excluyentes de los otros, e identificarse con una realidad que los abarca; admite grados: es más o menos acabada según la medida en que sus integrantes realizan su propio bien en el bien de la comunidad y viceversa; es más o menos amplia, según se identifiquen con ella una parte o todos los miembros que la componen; está presente como límite posible en toda asociación conforme al valor, esto es, en determinados momentos puede acercarse a ese límite o alejarse de él en otros, conforme resurja la oposición entre los intereses particulares y del todo.

La asociación para la comunidad supera los valores de la asociación para la libertad. Porque la comunidad no está constituida solamente por una trama de derechos y obligaciones compartidos. Villoro enfatiza, que para que una asociación constituya una comunidad es menester algo más: “que cada individuo asuma la prestación de un servicio a la colectividad. En una comunidad, cada individuo se considera al servicio de una totalidad que lo rebasa y en ella su vida alcanza una nueva dimensión de sentido”.

El vínculo comunitario, puede darse en ciertas relaciones interpersonales, previas a la constitución de un poder político. La comunidad, previa al poder político, no está basada en el afecto mutuo, la fe, la religión, etcétera, sino en el consenso de los valores superiores que dan un sentido a la vida.

Lo que interesa al propósito de la presente aproximación de la asociación a la comunidad es distinta, tiene que ver con el poder político. Es decir, se refiere a sociedades más extensas que la familia o las comunidades religiosas; sin embargo, tienen con la

primera, la analogía de estar basadas en sentimientos de afecto y en lazos de cercanía, y con la segunda, guardan semejanza en la participación de creencias que dan sentido a la vida en común. Pero ambas se diferencian en que tienen relación con una estructura política.

La comunidad sería el antídoto del poder particular. Si poder es la capacidad de imponer la propia voluntad sobre los demás, la noción de comunidad implica que ninguna voluntad particular se imponga sobre la del todo, luego, si se realiza cabalmente, nadie puede imponer su voluntad sobre los demás.

En concreto, el fin último en el largo plazo, previene Villoro, sería la reducción del Estado-nación a un lugar de comunicación y de coordinación de los espacios de poder locales. Las fórmulas concretas, las instituciones que lo integrarían, habría que reinventarlas. La única solución es, entonces, que sean los ciudadanos mismos quienes asuman una actitud cívica. Pero precisamente aquí es donde parece que se presenta el mayor problema ¿cómo interesar a los individuos en la moralidad de la cívica?

3.6 Modelo de educación del hombre y el ciudadano de Cortina

Sin abandonar el loable intento que sugiere el modelo de asociación para la comunidad de Luis Villoro, la solución más razonable consiste en empezar por la educación: por educar moralmente a los alumnos como hombres y como ciudadanos a la vez, por interesarles en la moralidad, sencillamente porque bien llevada la educación, la moral debe ser de su interés (Cortina, 1996b) .

¿Qué significa educar moralmente? Para responder a esta pregunta es necesario recurrir a las aportaciones de diversas tradiciones morales: la base antropobiológica por la que somos inevitablemente morales (Xavier Zubiri); la moralidad como ineludible modo de ser persona (raciovitalismo orteguiano); la pertenencia a comunidades, entre ellas, a la

comunidad política (ser ciudadano); la búsqueda de la felicidad (tradición aristotélica); la necesidad del placer (tradición utilitarista) y la capacidad de actuar por leyes que, como seres humanos, nos daríamos a nosotros mismos (tradición kantiana), según Cortina (1996a).

3.6.1 Raíces antropobiológicas de la moral: la protomoral

La tradición que arranca de Xavier Zubiri (1986), prolongada por José Luis Aranguren y Diego Gracia (1988), señala que todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente porque está dotado de una estructura moral o, por decirlo con Diego Gracia, de una protomoral, que tiene que distinguirse de la “moral como contenido”. Precisamente porque todo ser humano posee esta estructura se puede decir que los hombres somos constitutivamente morales: podemos comportarnos de forma moralmente correcta en relación con determinadas concepciones del bien moral, es decir, en relación con determinados contenidos morales, o bien, de forma inmoral con respecto a ellos; pero estructuralmente hablando, no existe ningún hombre que se encuentre situado “más allá del bien y del mal”.

En virtud de que el organismo se ve enfrentado desde su nacimiento al reto de ser viable en relación con su medio, se ve obligado a responder a las provocaciones que recibe de éste ajustándose a él para no perecer. La estructura básica de la relación entre cualquier organismo y su medio es *suscitación-afección-respuesta*, y es la que le permite adaptarse para sobrevivir. En el animal la suscitación procede de un estímulo que provoca en él una respuesta perfectamente ajustada al medio, gracias a su dotación biológica. A este ajustamiento se le denomina justeza y se produce de forma automática.

En el hombre, y en virtud de su hiperformalización, la respuesta no se produce de manera automática, y en esta no determinación de la respuesta se produce el primer momento básico de libertad. Y no sólo porque la respuesta no viene ya biológicamente dada, sino porque precisamente por esta razón, se ve obligado a justificarla: en principio, por su inteligencia que se hace cargo de que los estímulos sean reales, es decir, que procedan de una realidad estimulante por la que se sienta afectado. Por tanto, el hombre no está afectado por el medio, sino por la realidad, lo cual supone un compromiso originario con ella que tendrá sus implicaciones éticas.

La respuesta del hombre no le viene dada de forma automática, sino que se abren ante él un conjunto de posibilidades entre las que ha de elegir. De ahí que los representantes de la tradición que se está comentando convengan en afirmar que ya en ese nivel biológico básico se produce el primer momento de la libertad; los seres humanos no estamos determinados por el estímulo real, sino que nos vemos forzados a elegir.

Para elegir, el hombre ha de renunciar a otras posibilidades, por eso su elección ha de ser justificada, es decir, ha de hacer su ajustamiento a la realidad. Así, lo que en el animal es justeza automática, en el hombre es justificación activa, y esta necesidad de justificarse le hace constitutivamente moral.

Para la educación moral, si cualquier persona capta las cosas como realidades y su estar en el mundo es un estar en la realidad, el momento de realidad constituye la matriz de la que surge toda construcción de posibilidades irreales entre las que es preciso elegir. Por ello, es importante impulsar a través de la educación el desarrollo de la capacidad creadora para que la persona tenga el mayor campo de posibilidades a su alcance.

Por último, si las personas nos vemos obligadas a elegir entre posibilidad para apropiarnos de unas renunciando a otras, se tiene que justificar la elección. La respuesta de Zubiri al respecto es básicamente la siguiente: “en principio, cada hombre está dotado de unas tendencias inconclusas que le llevan a preferir unas posibilidades, a considerarlas deseables, y son precisamente esas tendencias las que justifican sus preferencias y por tanto, sus elecciones”. Tales tendencias proceden de la constitución temperamental de cada persona, que le viene dada por el nacimiento, de los ideales de hombre y de los códigos morales vigentes en su sociedad, del nivel de desarrollo moral alcanzado tanto por la persona como por la sociedad en que vive. Es decir, ante todo factores temperamentales y sociales (protomoral), que no son inmutables, sino que pueden ser educados. ¿En qué consistirá esa moral en la que parece tan difícil interesar a los individuos?

3.6.2 La moralidad como ineludible modo de ser persona

La expresión “moral” significa capacidad para enfrentar la vida frente a desmoralización. De la herencia de la razón vital orteguiana (Ortega y Gasset, 1999), la moral no es un añadido que podemos utilizar como ornamento, porque siempre nos encontramos en un tono vital, en un estado de ánimo. Es posible estar alto o bajo de moral, es posible tener la moral alta o estar desmoralizado. Un hombre o una sociedad alta de moral tiene agallas para enfrentar la vida con altura humana.

Dicha altura humana o social no puede venir de fuera, porque no puede tratarse de un conjunto de deberes que alguien se empeña en imponer, sino que tiene que venir del hombre mismo y llevarle a plenitud. Por eso urge incidir en la autoestima y el autoconcepto. Cada hombre, a la hora de elegir entre posibilidades se decanta por aquello que le parece bueno. El problema está con qué le parece bueno, y una primera respuesta, perteneciente a

su estructura está en relación con sus posibilidades de autoposesión, un hombre busca en último término apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a autoposeerse. Este impulso de la autoposesión es una tendencia biológica que opera en nuestra conducta, estrechamente relacionada con la autoestima y con el ansia de felicidad.

Educación moral significaría, en este sentido, ayudar a la persona de modo que se sienta deseosa de proyectar, encariñada con sus proyectos de autorrealización, capaz de llevarlos a cabo, consciente de que para ello necesita contar con otros igualmente estimables. Por tanto, el quehacer educativo en la línea del autoconcepto, deberá tener vistas a fomentar la autoestima de los individuos. De ahí que la tarea educativa constituya a la vez la piedra de toque de la altura moral de una sociedad, porque carecerá de arrestos para comunicar energía si ella misma se encuentra depauperada.

3.6.3 Pertenencia a la comunidad: ser ciudadano

El actual movimiento comunitario recuerda que la moral resultó impensable en algún tiempo al margen de las comunidades en las que los individuos sólo desarrollaban sus capacidades para lograr que la comunidad sobreviviera y prosperara, porque no consideraban que del bien de la comunidad seguiría el propio.

Por moral, recuerdan los comunitarios, se entendió en Grecia como el desarrollo de las capacidades del individuo en una comunidad política, en la que tomaba conciencia de su identidad como ciudadano perteneciente a ella; lo cual le facultaba para saber cuáles eran los hábitos, a los que cabía denominar virtudes, que había de desarrollar para mantenerla y potenciarla.

En el mundo de las comunidades hay virtudes que hemos de cultivar, hay deberes que es de responsabilidad cumplir. En ellas, los miembros de la comunidad se saben vinculados,

acogidos, respaldados por un conjunto de tradiciones, costumbres y hábitos. Por eso - prosiguen los comunitarios-, es tiempo de fortalecer los lazos comunitarios desde los cuales los hombres aprenden a ser morales, y entre ellos, los lazos cívicos.

La educación empieza por sentirse miembro de comunidades: familiar, religiosa, grupo de edad; pero también miembro de una comunidad política, en la que el individuo ha de sentirse acogido desde el comienzo, porque cada individuo se encuentra en el contexto de una realidad social determinada que le ayudará a desarrollar las predisposiciones genéticas y como bien apuntan los “culturalistas” frente a los “genetistas”, el miedo en el que se desenvuelva es esencial para el desarrollo de unas tendencias u otras.

El individuo necesita forjarse una identidad desde el grupo al que pertenece, el cual va ofreciéndole esos vínculos de pertenencia que constituyen una necesidad psicológica intrínseca. Pero también la comunidad política tiene la obligación de hacer sentir al individuo que, además de ser miembro de una familia, una iglesia, una etnia, una cultura, lo es también de una nación, que espera que él participe activamente como ciudadano.

Por decirlo con Cortina (1998), “la primera tarea de la educación moral consiste en formar a los individuos como hombres e interesarles más tarde en los valores de la ciudadanía”; sin embargo, ambas cosas no pueden hacerse por separado, porque las personas, para devenir tales a través del proceso de socialización, necesitan unas señas de identidad que brotan de distintas formas de pertenencia a la sociedad y, en este sentido, la ciudadanía ofrece dos ventajas específicas: a) el ejercicio de la ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo; 2) la ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden

surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario formar también ciudadanos.

Pero para no despertar sospechas que lleven a la descalificación, la educación cívica no se debe tomar como un procedimiento para formar ciudadanos útiles, manejables, que no causen problemas al poder político. Si así fuera, se estarían educando víctimas propiciatorias para cualquier totalitarismo y no personas autónomas, dispuestas a regirse por sus propias leyes. Si se quiere educar en las exigencias de una escuela moderna que asuma como irrenunciable la autonomía de sus miembros, la clave consiste en bosquejar los rasgos de ese ciudadano autónomo, sin dar por bueno cualquier modelo tradicional de ciudadanía.

Dada la larga historia de la idea de ciudadanía, se ha de optar por un modelo a la vez nacional y universal, que se configure con las siguientes características: autonomía personal, conciencia de derechos que deben ser respetados, sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que se comparten proyectos comunes, participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano y participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente nuestra “aldea global”.

3.6.4 La moral como búsqueda de la felicidad

El modelo de educación del hombre y el ciudadano de Cortina (1997) recuerda de la tradición aristotélica que la dimensión moral de los hombres consiste en la búsqueda de la felicidad, “en la prudente ponderación de lo que a una persona conviene, no sólo en un momento puntual de su vida, sino en el distendido conjunto de su vida”. Que todos los

hombres desean ser felices es afirmación que nadie se ha atrevido a poner en duda. Que conseguir la felicidad no está totalmente en nuestras manos, es igualmente público y notorio, así como lo es que no todos entienden lo mismo por “felicidad”. Sin embargo, una cosa es clara, en principio, y es que la felicidad exige la formación prudencial del carácter, porque tener un buen carácter requiere entrenamiento, ya que los hábitos, “la segunda naturaleza, han de adquirirse por repetición de actos”.

Los contenidos de la felicidad no pueden universalizarse. La felicidad es el peculiar modo de autorrealización que depende de la constitución natural, de la biografía y del contexto social, hecho por el cual no es posible universalizarla. Lo que hace feliz a una persona no tiene por qué hacer felices a todos. Por eso, tener en cuenta en la educación moral el deseo de felicidad de los hombres es imprescindible, pero a sabiendas de que el educador no tiene derecho a inculcar como universalizable su modo de ser feliz. Aquí sólo cabe la invitación y el consejo, comunicar las propias experiencias y narrar experiencias ajenas, enseñar a deliberar bien y a mostrar que, en último término la felicidad es “el don de la paz interior, espiritual, de la conciliación o reconciliación con todo y con todos y, para empezar y terminar, con nosotros mismos”.

Por eso es preciso a aprender a deliberar bien sobre lo que nos conviene, pero con la conciencia de que ser feliz es, no sólo una tarea, sino sobre todo un regalo plenificante.

3.6.5 La necesidad del placer

La tendencia a la felicidad, entendida como autorrealización, puede interpretarse como tendencia al placer y entonces se entraría en una tradición utilitarista. Pero no es lo mismo “felicidad” que “placer”, porque la felicidad es un término para designar el logro de nuestras metas, la consecución de los fines que nos proponemos. Algunas corrientes

entienden la felicidad como autorrealización para distinguirla de la obtención de placer, que es el caso de los hedonistas. “Placer” significa satisfacción sensible causada por el logro de una meta o por el ejercicio de una actividad.

Desarrollar la capacidad de experimentar placer es un elemento clave en una educación moral, porque tan injusto es con la realidad quien trata con ella frívolamente como el que carece de la capacidad de disfrutar lo que en ella es sensiblemente valioso.

Entender la educación moral como preparación para el sacrificio es un error absolutamente injusto con el ser del hombre y con el de la realidad que debe ser disfrutada en el significado sensible del término. Pero identificar felicidad y placer es, sin duda, también erróneo.

3.6.6 La moral como capacidad de actuar con leyes

En una revisión a la tradición kantiana, se afirma explícitamente que las normas morales son las que un sujeto se daría a sí mismo en tanto que persona. Es decir, son aquellas normas que, a su juicio, cualquier persona debería seguir si es que desea tener “altura humana”. Esas normas, en principio, no indican lo que hay que hacer para ser feliz, sino cómo hay que querer obrar para ser justo.

La expresión “esto es justo” no significa lo mismo que “esto me produce placer” ni tampoco “esto da placer a la colectividad”. Pero tampoco puede equipararse “esto es justo” y “esto es lo admitido por las normas de mi comunidad” (ciudadanía nacional), ni siquiera “esto es justo” y “esto sería lo admitido por una comunidad cosmopolita” (ciudadanía universal), porque cualquier comunidad de la que hablemos se concreta en unas normas para unos ciudadanos reconocidos como tales que tienen unos derechos que deben ser respetados.

La ciudadanía, en su aspecto legal, es el reconocimiento de unos derechos por parte de un poder político; de ahí las dificultades de la ciudadanía cosmopolita, dada la debilidad del derecho internacional. Sin embargo, el hecho de que la ciudadanía se concrete en comunidades, aunque incluyeran en su cosmopolitismo a las generaciones futuras al reconocerles unos derechos, tiene el inconveniente de no poder plantearse para cualquier ser racional en general.

La expresión “esto es justo” se refiere a lo que tendría por justo cualquier ser racional. Por eso, como señala Kohlberg (1983), la formulación de juicio sobre la justicia supone un desarrollo y un aprendizaje que se produce en tres niveles: el preconvencional, en el que el individuo juzga acerca de lo justo desde su interés egoísta; el convencional, en el que considera justo lo aceptado por las reglas de su comunidad; y el postconvencional, en el que distingue principios universalistas de normas convencionales, de modo que juzga acerca de lo justo o lo injusto poniéndose en el lugar de cualquier otro.

Ponerse en el lugar de cualquier otro es lo que se viene llamando el punto de vista moral, que elude la parcialidad y hace posible la objetividad al superar el subjetivismo. Por decirlo en términos de Kant, cualquier hombre es un fin en sí mismo que no puede ser tratado como un simple medio sin que renuncie a su humanidad quien así lo trata. Téngase por ineludible el punto de vista moral para encargar la idea de imparcialidad que expresa la estructura de la razón práctica moderna, siguiendo a Rawls, o se apoye la necesidad de asumir semejante punto de vista en el carácter de interlocutor válido del que goza cualquier ser dotado de competencia comunicativa, atendiendo a la ética del discurso.

La moral es, en principio, capacidad para darse leyes a sí mismo desde un punto de vista intersubjetivo, de forma que las leyes sean universalizables. Lo cual muestra que los

individuos racionales no están cerrados sobre sí mismos, sino que cada persona es lugar de encuentro de su peculiar idiosincrasia y de la universalidad; es un nudo de articulación entre subjetividad e intersubjetividad.

Una persona de “alta moral” sabe distinguir entre normas comunitarias convencionales y principios universalistas, que le permitan criticar incluso las normas comunitarias. Sin embargo, a la hora de interpretar el punto de vista moral universalista existe una gran diferencia entre Kohlberg (1983) y Rawls (1971) quienes adoptan como método para determinar qué normas son las correctas en la “asunción ideal de rol” o de “ponerse en el lugar del otro”. La ética del discurso deja esa tarea en manos de los afectados por la norma. Porque atendiendo a la ética del discurso “sólo pueden pretender validez las normas que encuentran, o podrían encontrar, aceptación por parte de todos los afectados, como participantes en un discurso práctico”

Para terminar, Cortina propone una educación moral del hombre y del ciudadano que ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo, de la realidad social en la cual construir el mejor mundo posible (1997).

CAPÍTULO IV

4. APLICACIÓN TEÓRICA EN LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES ÉTICOS PARA LA DEMOCRACIA Y LA CULTURA DE LA PAZ

En el capítulo anterior se dispusieron las aproximaciones teóricas de diversos autores que, en orden de prioridades, aluden a cómo se conforma nuestra manera de estar en el mundo, los proyectos personales y la forma y grado de participación y de implicación en proyectos colectivos, no sólo en la identidad, sino también, y especialmente, en las posibilidades de diálogo y búsqueda de niveles progresivos de justicia, confianza activa y solidaridad a nivel global.

Y es precisamente, en este sentido, en el que el sustentante reclama una atención especial a las acciones pedagógicas que deben propiciarse en el marco de la preocupación ética y de la educación en valores en sociedades plurales y democráticas.

Para ello, se proponen, en primera instancia, las fases de las acciones pedagógicas: un espacio curricular específico, un trabajo interdisciplinar y una acción en transversalidad. El primero, para conformar el proceso de formación y el programa de trabajo del docente de la asignatura de Individuo y Sociedad para la integración de los valores éticos para la

democracia y la cultura de la paz dentro del currículum; la segunda fase, sobre el trabajo interdisciplinario y colaborativo de los otros docentes hacia la orientación de un proyecto pedagógico propio para el Colegio Frida Kahlo, con especial referencia a las actitudes y elaboración de códigos que regulen los derechos y deberes entre profesores y alumnos. En esta fase, la modalidad de capacitación de los docentes se presenta como la idónea para abordar este programa introduciendo un debate sobre los modelos de educación en valores que coexisten en nuestra sociedad y, en especial, en la práctica escolar y los entornos educativos. La tercera, para la construcción de referentes éticos, que promuevan la capacidad de discernimiento y juicio de los conflictos socio-morales, en la modalidad de trabajo conjunto en transversalidad, lo que implica la generación de un “aula docente en dilemas éticos”.

4.1 Intenciones educativas

La enseñanza de los valores dentro de la escolaridad formal que ofrece el nivel de bachillerato debe permitir al adolescente el desarrollo, la diversificación, la coordinación, la jerarquización y la toma de conciencia de sus motivaciones en relación con la vida personal, escolar, social y con su futuro papel ciudadano.

Una tarea indeclinable de la presente propuesta es el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico y de asumir responsabilidades, lo que requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, las actitudes y las normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que reconozcan su capacidad para apropiarse activamente de contenidos culturales y recrearlos para construir nuevos valores.

Se trata, con la intención más profunda, de favorecer el desarrollo de una conciencia moral autónoma, subrayando el profundo arraigo y dependencia del ser humano en el contexto cultural en el cual se forma, al tiempo que fortifique su capacidad de razonamiento y de abstracción para asumirlos críticamente a partir de valores y principios que hagan referencia a contenidos universalizables.

La educación ética y moral que se pretende, tiene como fin la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace. Apuesta hacia el reconocimiento de la integridad del ser humano con un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones.

4.1.1 Objetivos

El objetivo último de este diseño didáctico, es la búsqueda de la realización de sujetos éticos para la vida democrática y la cultura de la paz al mismo tiempo que reconozcan la diferencia, la pluralidad y la singularidad del ser humano a través de dilemas éticos de la realidad social, cultural, económica y política actual. En este sentido, se destacan, principalmente, las habilidades, actitudes y valores de lo que se supone el perfil moral del estudiante:

- Identificar los valores morales universalmente reconocidos como deseables por su contribución a la dignidad de la persona y al desarrollo pleno del ser humano, así como a la construcción de una sociedad democrática, justa y solidaria.
- Comprender los problemas morales de las sociedades actuales, y conocer y valorar algunos proyectos éticos de respuesta que contribuyan a la superación de tales problemas desde un reconocimiento de los derechos y deberes de todo ser humano.

- Desarrollar una actitud constructiva, crítica y tolerante, dando razón de sus afirmaciones y demandándola de la de los demás, de modo que crezca en todos la idea de que el diálogo es una vía privilegiada para solucionar los problemas humanos y sociales a través de la realización de tareas de grupo y la participación en discusiones, análisis de dilemas éticos y debates.
- Analizar los problemas morales identificando los conflictos de valor que entrañan y reconociendo las distintas posiciones desde las que cabe afrontarlos.
- Valorar los derechos y libertades humanos como resultado de la historia de la humanidad y como condición imprescindible para la justicia y la paz.
- Denunciar actitudes injustas y hacerse solidarios con personas y grupos que se ven privados de los derechos y libertades humanos en nuestra sociedad.
- Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherentes el juicio y la acción moral, para impulsar la formación ciudadana de una manera de ser realmente deseada.
- Aprender a pensar sobre temas morales y cívicos, pero también de aprender a aplicar esta capacidad de juicio a la propia historia personal y colectiva para mejorarla.
- Reconocer a las demás personas como interlocutores válidos, con derecho a expresar sus intereses y defenderlos con argumentos, a partir de actitudes dialógicas.

Los objetivos contenidos en este perfil conllevan que la educación moral del hombre y el ciudadano no es el mero aprendizaje de contenidos intelectuales sino que implica el desarrollo integral de una “persona ética”. El ser humano es un todo, con diferentes dimensiones que necesita desarrollar para alcanzar su realización. La dimensión ética de la enseñanza es una de ellas, por lo que no puede haber desarrollo de la persona sin un desarrollo serio de la actividad pedagógica.

4.1.2 Contenidos

4.1.2.1 Contenidos conceptuales

Los objetivos curriculares que forman parte de la viabilidad de hacer hombres y ciudadanos éticos se sugiere al menos en nueve niveles diferenciados de contenidos conceptuales que deben interactuar de modo permanente e integrado. Los niveles de contenidos octavo y noveno de la formación ética tienen que ver con la paz y la legitimidad del orden político. Estos niveles de contenido se sugieren de la manera que sigue:

<p style="text-align: center;">Nivel I Configuración de referentes éticos y principios de valor</p> <p>1.1 Moral y ética 1.2 Nuestras pertenencias 1.3 Nuestros referentes 1.4 Saber vivir moralmente 1.5 Dilemas éticos: a) evolución de los ideales de la vida y b) moral, política y derecho</p>
<p style="text-align: center;">Nivel II El pluralismo moral</p> <p>2.1 ¿Lo moral es muy subjetivo? 2.2 El universalismo moral 2.3 Origen histórico del pluralismo 2.4 El pluralismo moral 2.5 El pluralismo como proyecto ético 2.6 Dilemas éticos: a) La persona, un valor universalmente aceptado y b) El multiculturalismo.</p>
<p style="text-align: center;">Nivel III La conquista de la autonomía</p> <p>3.1 La conciencia moral 3.2 Juzgar con justicia 3.3 Juzgar con compasión 3.4 Dilemas éticos: a) un hombre para la eternidad y b) Los dilemas morales</p>
<p style="text-align: center;">Nivel IV Los Derechos Humanos</p> <p>4.1 Unos mínimos morales de justicia 4.2 Las tres generaciones de derechos humanos 4.3 Respetar los derechos a nivel global y local 4.4 La acción a favor de los derechos humanos 4.5 Dilemas éticos: a) la Declaración Universal de los Derechos Humanos y b) Rigoberta Menchú, Martín Luther King, Madre Teresa de Calcuta, etcétera.</p>
<p style="text-align: center;">Nivel V La comunidad internacional</p>

<p>5.1 ¿Vivimos en una aldea global?</p> <p>5.2 El camino hacia la comunidad internacional</p> <p>5.3 Necesidad de una ética mundial</p> <p>5.4 Dilemas éticos: a) Organismos internacionales y b) El Voluntariado</p>
<p>Nivel VI La ética cívica</p>
<p>6.1 La crisis de los valores morales</p> <p>6.2 La ética de la sociedad civil</p> <p>6.3 El protagonismo de los ciudadanos</p> <p>6.4 Dilemas éticos: a) El pacifismo y b) el feminismo</p>
<p>Nivel VII Proyectos de felicidad</p>
<p>7.1 Las teorías de la felicidad</p> <p>7.2 Los ingredientes de una vida feliz.</p> <p>7.3 La sociedad de consumo</p> <p>7.4 Dilemas éticos: a) Construcción de la autoestima y b) crear la felicidad</p>
<p>Nivel VIII La guerra y la paz</p>
<p>8.1 Un siglo de guerras</p> <p>8.2 El fenómeno social de la guerra</p> <p>8.3 La paz como exigencia ética</p> <p>8.4 Construir la paz</p> <p>8.5 Dilemas éticos: a) El terrorismo y b) El negocio de la guerra</p>
<p>Nivel IX La legitimidad del orden político</p>
<p>9.1 Las leyes y su autoridad</p> <p>9.2 Las bases éticas del estado de derecho</p> <p>9.3 El Estado social y democrático de derecho</p> <p>9.4 Dilemas éticos: a) Desobediencia civil y objeción de conciencia y b) Modelos de democracia</p>

4.1.2.2 Contenidos procesuales

- Análisis de los elementos que intervienen en los problemas morales y políticos de nuestra sociedad, explicitando los valores éticos presentes en ellos y la función que tales valores desempeñan.
- Búsqueda de información y valoración de la misma en cuanto a su adecuación a la realidad que se estudia.

- Identificación y examen de las alternativas que a las situaciones de injusticia proponen instituciones, grupos y personas de nuestra sociedad.
- Análisis y resolución de los problemas morales surgidos en el aula, propiciando la construcción, por parte de los alumnos y alumnas, de sus propios compromisos éticos.
- Lectura, producción y comentario de textos adecuados a la edad de los alumnos y alumnas y a los contenidos conceptuales y actitudinales.
- Realización de trabajos de análisis, síntesis e investigaciones sencillas sobre cuestiones de actualidad, en los que los alumnos planteen sus consideraciones y propuestas para la resolución de los problemas presentados.
- Elaboración de murales conceptuales significativos.
- Identificación de situaciones de injusticia, de privación de derechos y de insolidaridad en el entorno social.
- Participación en discusiones y debates, argumentando con precisión y rigor.

4.1.2.3 Contenidos actitudinales

- Estimación de todas las personas como fines en sí mismas, sujetos de dignidad y dotados de libertad responsable.
- Reconocimiento de la necesidad de reflexión ética en la vida personal y colectiva.
- Respeto a las actitudes, normas y valores de la convivencia democrática.
- Valoración positiva de las diferencias culturales, sociales y morales, como fuentes de enriquecimiento y autoconstrucción, nunca de discriminación.
- Aprecio de la labor de las Organizaciones no gubernamentales y colaboración con ellas en la defensa de la justicia y la democracia.

Como bien puede deducirse de los objetivos y contenidos de esta propuesta, no se precisa del aprendizaje memorístico de contextos legales o del respeto por unos símbolos patrios cargados de tradición, sino ante todo de la quiebra del conformismo, lo que bien puede enseñarse reflexionando sobre la historia, la filosofía, la cultura general. Buena ciudadanía que pueda cimentarse en la discusión de los problemas de la escuela, la comunidad o la ciudad y que bien pueda entramarse para comprender la geografía política, el medio ambiente o las ideologías circundantes.

4.1.3 Principios metodológicos

Se ha mencionado que para que se dé realmente una construcción de referentes éticos objetivos, una capacidad de discernimiento y juicio de los conflictos socio-morales, es necesario el trabajo conjunto en transversalidad y, entre otros elementos, la generación de un “aula docente en dilemas éticos”.

Este aspecto particular del “aula docente en dilemas éticos” se puede desarrollar en un proceso de colaboración e intercambio con los docentes de todas las materias que integran el mapa curricular del tercer semestre de bachillerato y precisa de algunos recursos metodológicos de corte práctico y variado para “hacer ética”. Se sugieren las siguientes:

- a) Construir guías de valor para establecer pautas y criterios éticos que los estudiantes entiendan que deben encuadrar en la vida cotidiana.
- b) Desarrollar estrategias pedagógicas que permitan a los protagonistas –maestros y alumnos- encarar los conflictos socio-morales que se presentan en las situaciones del aula, con criterios y metodologías coherentes con el conjunto de la propuesta.
- c) Contar con un espacio de discernimiento y juicio ético acerca de los conflictos socio-morales surgidos en situaciones de aula, que por su generalidad necesitan una

objetivación y una respuesta que va más allá de lo que puede brindar un solo punto de vista.

- d) Contar con un espacio que permita la evaluación seria del grado de desarrollo de la estructuración ética del conjunto de los educandos.
- e) Contar con un espacio adulto de autoformación y crecimiento ético de los propios educandos.

Además, este trabajo en transversalidad requiere tener un carácter de taller, donde de modo sistemático y explícito se trabaje con los educandos algunos aspectos del proceso de estructuración de la personalidad ética, cívica y aún universal.

En razón de que la democracia no es únicamente un sistema político, sino que es esencialmente un modo no impositivo de relacionarse las personas y los grupos sociales, a nivel ético solamente podrá desarrollar la democracia en la medida en que las personas estén convencidas de ella y en la medida que cuenten con la habilidad de ser y hacerse gestores reales de la misma.

Respecto a las guías de valor, se pueden generar de dos tipos: unas que estén pensadas para introducir la reflexión sobre un determinado tema; y otras, para profundizar en algún problema ético específico. Pero todas ellas han de querer que los estudiantes conecten lo tratado en clase con la realidad actual.

Cada guía de valor podrá alcanzarse al proponer como punto de partida una noticia, un caso real o un artículo de prensa reciente. Además, de los objetivos que pretende alcanzar, contiene un conjunto de actividades o ejercicios que suscitan el diálogo filosófico, histórico, teórico de autores que abordan o han abordado la problemática tratada. Así, cada guía termina recomendando un texto para comentar, con la intención de que los estudiantes sigan

dialogando filosóficamente, pero esta vez, con un pensador clásico o contemporáneo que también ha reflexionado sobre el mismo asunto que ellos investigan en el aula.

4.1.4 Recursos didácticos

En lo relativo a los recursos didácticos, se sugieren tres: estrategias expositivas para la presentación de temas, hechos y conceptos, de modo que ayuden al alumno a situarse claramente y a tener una visión panorámica o introductoria a cualquier nivel del curso. Dilemas éticos en las que se enfrente al alumno con problemas en los que tenga que analizar y utilizar reflexivamente los conceptos, procedimientos y actitudes, garantizando así su adquisición. Se tratarían mediante debates, búsqueda de información de fuentes diversas –noticias, artículos, reportajes, historias, etcétera. La organización del trabajo en el aula estará presidida por la diversidad de actividades: tiempos de explicación, trabajo individual, trabajo en pequeños grupos, trabajo colaborativo y tiempos de puesta en común con el gran grupo. Los tres tipos de actividad se presentan indicando en qué consisten, cuáles son sus objetivos, sus diversas modalidades, las posibles formas de evaluación.

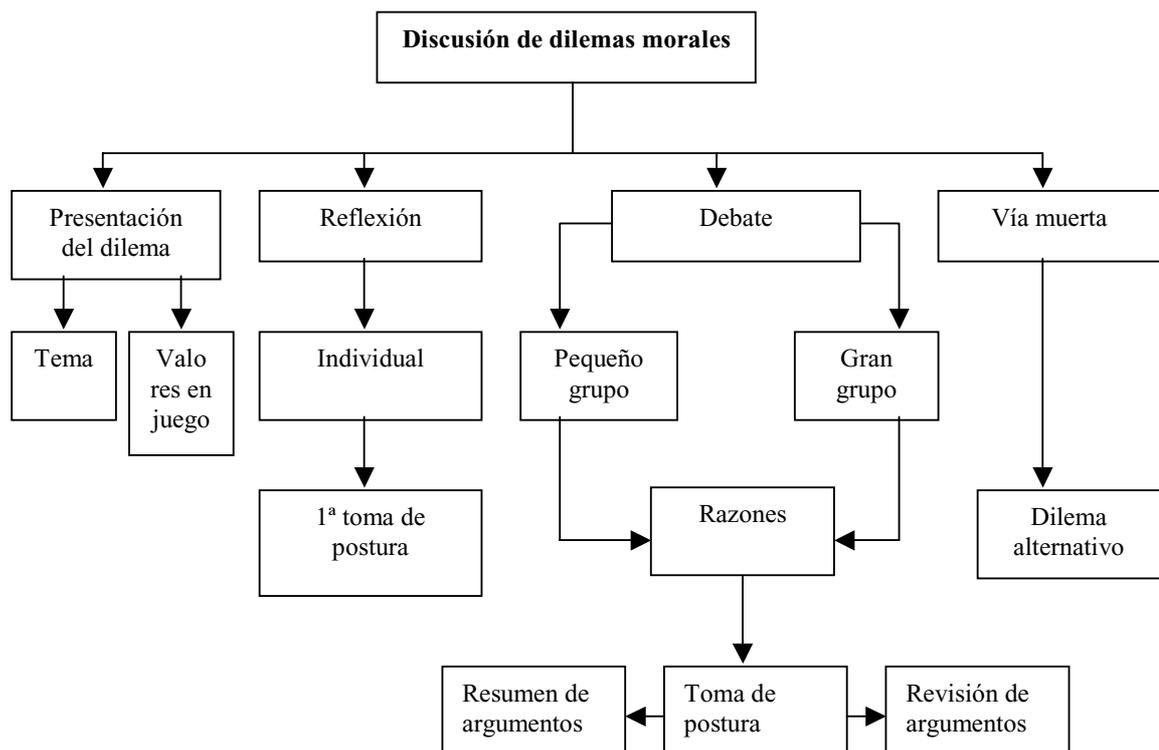
Además de cada una de estas estrategias didácticas se propone un ejemplo concreto para aplicarlo directamente en el aula. Tales ejemplos pretenden servir de modelo para investigar otros que se relacionan al tema de reflexión seleccionado.

La discusión de dilemas morales, recurso didáctico presentado por Kohlberg (1983) en su teoría del desarrollo del juicio o razonamiento moral, ofrece en el aula muchas más posibilidades que las que le atribuye una teoría cognoscitivista. Entendido como versión del diálogo filosófico de la mayéutica socrática y de la acción comunicativa, el dilema moral

constituye un instrumento valioso para desarrollar en el alumno no sólo las capacidades de razonamiento sino también las afectivas, componentes ambas de un desarrollo moral completo.

Presentar un dilema en el aula no es más que situar al alumno ante un problema vital, preferiblemente de la realidad actual, que provoque su perplejidad y que estimule a la reflexión, a buscar mayor información, intentar adoptar posturas de imparcialidad y a intercambiar con sus compañeros el fruto de su reflexión en un clima de libertad y tolerancia.

El siguiente gráfico es un modo alternativo para su aplicación.



Al final del presente trabajo se encuentra un ejemplo de lo descrito, el cual no pretende reemplazar la imaginación y la actividad del maestro en el trabajo cuidadoso de pensar y construir las guías de valor que más convengan a sus condiciones particulares y a las

características de sus estudiantes; sin embargo, intenta demostrar la vinculación de la práctica pedagógica con la teoría filosófica y la ética política derivada del problema planteado (Anexo 1)

4.1.5 Evaluación

La enseñanza de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz es un continuo viaje de ida y vuelta desde los contenidos propuestos por la normatividad oficial hasta el mundo personal de los alumnos, y de éste a los resultados percibidos por el profesor. En ese proceso dinámico, como realidades que siempre están presentes pero difíciles de integrar y evaluar están las actitudes de los alumnos. En esta propuesta se recomienda el respectivo adiestramiento al profesor en la construcción de instrumentos de medida de las actitudes, entre las cuales parece la más indicada la de tipo Lickert.

Para evaluar las actitudes es preciso recordar que la actitud “es una predisposición aprendida y estable para responder de modo favorable o desfavorable a un objeto social dado. La actitud consta de un elemento cognitivo (ideas asociadas), uno afectivo (sentimientos asociados) y uno conductual (comportamientos asociados)”. Y que su medida presenta algunas dificultades, tales como la edad de los alumnos –en quienes las actitudes se encuentran menos definidas que en personas adultas; la complejidad de redefinir con precisión en qué consiste una actitud determinada; y la dificultad de encontrar instrumentos sencillos y precisos, que en este recurso se ha sugerido el de tipo de escala Lickert por ser de elaboración más sencilla.

Las escalas de actitudes sirven para evaluar cómo son las actitudes de un individuo y un grupo ante un aspecto determinado: tolerancia, autoritarismo, xenofobia, feminismo,

ecología, etcétera; evaluar la eficacia de algún procedimiento, actividad o experiencia abordados en clase y su incidencia en las actitudes de los alumnos y; conocer mejor a los alumnos en sus valores, posicionamientos, expectativas, convergencias y divergencias; como mecanismo de sensibilización de un aspecto determinado; como recurso de identificación y expresión de sentimientos, hablar sobre uno mismo, tener conciencia de uno mismo, madurez en la inteligencia emocional; enseñar a los alumnos un procedimiento que ellos pueden utilizar efectivamente con posterioridad.

Como se ve, la confección de escalas de actitudes aspira a detectar aspectos muy importantes del dinamismo psicológico de los educandos; y con ello, el respeto, la comprensión, la alteridad y la tolerancia como sus mejores signos de medición. En el apartado destinado a los anexos se propone un ejemplo de evaluación de las actitudes morales para su aplicación en el aula (Anexo 2).

CAPÍTULO V

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Como se ha sugerido en la propuesta de aplicación teórica para la enseñanza de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz, el inminente interés se demuestra hacia el desarrollo de estrategias orientadas a generar transformaciones de fondo en el andamiaje didáctico de la instrucción. En este orden de exigencias, se describirá la metodología empleada en la investigación al pretender integrar la preocupación teórica, conceptual y analítica con las observaciones realizadas en el ámbito de la implementación y así poder lograr los objetivos general y específicos, previstos.

5.1 Tipo de investigación

La investigación realizada responde al tipo de investigación cualitativa por su carácter fenomenológico. Se considera que este tipo de investigación también es experimental, ya que si bien parte de la descripción fenomenológica de la realidad de una comunidad educativa específica utilizó procedimientos rigurosos que ameritaron el manejo de instrumentos de medición: inventarios de valores, muestra poblacional, variables dependiente e independiente, y todo lo tendente a manipular los datos o fenómenos para controlar el experimento.

La metodología empleada comprendió varias fases realizadas a un mismo grupo en tiempos diversos, lo que permitió detectar la evolución de las variables medidas, e incluso,

proporcionar la base para el análisis multivariable de la causalidad. Fue expuesta a variables externas, también ligadas al paso del tiempo para demostrar que se pueden obtener de la realidad investigada conocimientos nuevos y originales que enriquecerán, aunque sea modestamente, el acervo didáctico científico del docente para la enseñanza de los valores para la democracia y la cultura de paz.

Se trata, igualmente, de un estudio de tipo transversal, como el componente más significativo y trascendente del paradigma de investigación cualitativo. Ya que sus objetivos dibujan el horizonte último y permanente de los procesos de enseñanza, al tiempo que operan como criterios para revestir de sentido a la multiplicidad de quehaceres que se conjugan en la práctica cotidiana.

En términos pedagógicos, se trata de un estudio teórico aplicado que describe a un grupo de estudiantes, maestros y padres de familia en un momento dado, que por una parte genera múltiples referentes de información y, por otra, permite la implementación de una estrategia didáctica aunada al corpus teórico procedente de las aproximaciones de John Rawls, Luis Villoro y Adela Cortina, entre otros filósofos ocupados del problema de los valores.

En el proceso se analizó el desarrollo y aplicación de la estrategia didáctica propuesta, a través de discusiones de dilemas éticos con distinción de género y edad de los alumnos, y la ocupación laboral de los padres.

Se emplearon técnicas de recogida de datos basadas en la observación participante, el cuestionario, la encuesta y el análisis de respuestas del instrumento para medir actitudes para contrastar después su ajuste a los datos, mediante la técnica de análisis multivariable.

5.2 Procedimientos para la obtención de datos

5.2.1 Participantes

El estudio de investigación sobre la estrategia didáctica propuesta, se realizó con una población total de 114 personas: 58 alumnos cursantes del tercer semestre en dos grupos distintos de la materia Individuo y Sociedad y la participación de algunos actores sociales políticos y educativos externos, vinculados a la institución: 20 estudiantes de nivel profesional, 30 padres de familia con diferentes actividades laborales y ocupacionales, 3 autoridades gubernamentales y 3 autoridades educativas. Todos ellos en relación directa con el servicio educativo de la institución, y de relación familiar o amistosa con los estudiantes.

Lo común de este universo se lo dan las siguientes características: mismo o semejante nivel académico, edades comprendidas entre los 15 y los 55 años de edad, de nivel socioeconómico de medio a alto y, en su mayoría, de procedencia y residencia urbana.

5.2.2 Selección de la muestra

Con las características anteriores se precisó que de la población total de 114 personas se seleccionaría una muestra representativa que contuviera aquella información empírica que revelara la existencia de diferencias significativas entre las ocupaciones y el género de las personas. Dicha muestra se obtuvo por medios estadísticos de probabilidad aleatoria, de tal manera que cada una de las unidades tuviera iguales probabilidades de incluirse y obtener un mayor grado de representatividad.

Para conformar la muestra probabilística se procedió de la siguiente manera:

Población o universo (N)	114 personas
Nivel de confianza (Z) = 95 por ciento	1.96 en área bajo la curva normal
Nivel de precisión (E) = 5 por ciento	.05

Variabilidad:

$$P=.5 \text{ y } q=.5$$

La fórmula para determinar el tamaño de la muestra fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 p q}{E^2} \frac{\text{Varianza de la muestra}}{\text{Varianza de la población}}$$

Sustitución de valores de la fórmula:

$$n = \frac{(1.96)^2 (.5) (.5)}{(0.5)^2} = 384$$

La cual se ajustó dado que el tamaño de la población es conocida (114 personas) utilizando el factor de corrección finito de la muestra (384). Entonces se consideró la muestra inicial de la siguiente manera:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} = \frac{384}{1 + \frac{384 - 1}{114}} = \frac{384}{4.3596} = 88$$

Tamaño de la muestra = 88 personas

Dado que el interés residió en tener una muestra representativa dentro de la cual se definieran dos aspectos significativos se requirió conocer la fracción de los grupos por actividad y género, o sea, la proporción que representa para cada uno respecto del total de la población. Se calculó así:

$\frac{N_h}{N}$	(n)	subgrupo muestra población
-----------------	-----	----------------------------------

	Tamaño del estrato	Hombres	Mujeres	Tamaño de la muestra del estrato	Hombres	Mujeres
Estudiantes de preparatoria	58	31	27	45	24	21
Estudiantes de profesional	20	8	12	15	6	9
Padres de familia (empleados, profesionistas y empleadores)	30	6	24	23	5	18
Padres de familia (funcionarios y políticos)	6	6	0	5	5	0
Totales:	114 N	51	63	88 n	40	48

En resumen, el tamaño de la muestra de 88 personas –40 hombres y 48 mujeres- representa una proporción del 77.1% del universo total. En la misma proporción para las cuatro diferentes ocupaciones y actividades de la población involucrada. Finalmente, cada uno de los sujetos seleccionados para el muestreo se obtuvo aplicando el procedimiento de azar simple.

Cabe destacar que el procedimiento de investigación fue delineado a partir del objetivo enunciado a continuación y bajo la premisa de conocer las nociones prevalecientes de los actores involucrados acerca de la responsabilidad individual, la responsabilidad social, la valoración de la ética y la política, así como los roles sociales y políticos de los ciudadanos en una comunidad. Para el logro de lo diseñado se precisó lo que sigue:

1. Constituir un aporte teórico-metodológico al campo educativo aplicando recursos didácticos que desarrollen el juicio moral del adolescente sujeto a la organización de la vida política comunitaria.

5.2.3 Instrumento de investigación

Una vez definido el tipo de metodología a utilizar, la muestra seleccionada y el objetivo de estudio, se planificó la manera de recoger la información, a través de entrevistas y un cuestionario semiestructurado desarrollado por García Meseguer (1988), modificado para adaptarlo al entorno escolar de los estudiantes y participantes de la muestra del Colegio Frida Kahlo con la intención de detectar las características de la formación de ciertas nociones individuales y sociales en el pensamiento del adolescente y el adulto respecto al logro de objetivos y expectativas de una comunidad política. Semejante instrumento consta de la propuesta de una situación ficticia con los principales ejes de análisis: a) vida comunitaria; b) organización del trabajo; c) organización política; d) existencia y función de la justicia y e) participación cívica de los adolescentes.

En el seno de dichos ejes de análisis prevalece el objeto de conocer los problemas básicos por resolver en la isla (supervivencia), distribución de tareas, responsabilidades de niños y adolescentes, decisiones individuales y colectivas, participación de los jóvenes, necesidad de un gobierno, presencia de la autoridad, importancia de las leyes, formas de sanción, atenuantes de conductas impropias y la exposición de causas y motivos del abandono de un país.

5.3 Procedimiento para el análisis de datos

Durante el año de 1999 se entrevistaron individualmente a los 88 sujetos de la muestra –adolescentes y adultos- Se utilizó un procedimiento consistente en proponer al sujeto una situación ficticia, solicitándole que, a partir de la misma, expresara su opinión acerca de una serie de aspectos que se relacionan con la vida comunitaria, tales como la organización del trabajo, la organización política, la existencia y la función de la justicia (Anexo 3).

Para permitir una libre y espontánea expresión de las ideas, por parte de los participantes entrevistados, se utilizó un cuestionario semiestructurado y, así, poder registrar sus argumentaciones y explorar las características de su discernimiento.

La situación hipotética propuesta fue tomada del equipo de la Universidad la Sapienza, Roma, usado precedentemente por Adelson y O’Neil (1999), seguida del cuestionario de 35 preguntas.

Una vez efectuado el análisis del contenido de las respuestas, se procedió a su categorización, de modo que se lograra una síntesis de las respuestas obtenidas. En este sentido, cabe señalar que, más allá del valor de análisis cuantitativo e interpretativo de las respuestas categorizadas, es el análisis cualitativo del discurso argumentativo de los participantes el que mereció un tratamiento detenido.

A mayor precisión, el rango de actividades u ocupaciones laborales a las que pertenecían los sujetos entrevistados, se estableció mediante la combinación de variables tales como la escolarización de los padres y su ocupación laboral, a saber: Clase A, comprendió el grupo familiar en el que la educación de los padres alcanza el nivel de preparatoria y profesional cuya ocupación (empleado, burócrata, cuentapropista, profesionista independiente, etcétera) cubre el costo de la canasta familiar hasta por 5 salarios mínimos; Clase B, comprendió el grupo familiar en que la educación de los padres

es de nivel terciario y que, por su ocupación supera el monto establecido para una canasta familiar de más de 5 salarios mínimos (profesionistas con cargos públicos, funcionarios y autoridades educativas)

Los rangos se obtuvieron combinando cada una de estas variables para cada estudiantes y sus padres y luego se recombinaron las mismas variables para obtener un rango único para el grupo familiar.

5.3.1 Análisis de datos

La muestra definida en 88 participantes – 40 hombres y 48 mujeres, quedó asignada a un solo grupo experimental. El sustentante aplicó el instrumento de medición, considerando previamente las opiniones y puntos de vista de 3 especialistas, quienes sugirieron, en términos generales, una mayor sencillez y claridad en la redacción de las aseveraciones, situación congruente con la prueba de confiabilidad y validez del instrumento (Anexo 4). Cabe señalar, que originalmente el instrumento se había confeccionado para validar dos tipos de metodología: una de naturaleza cuantitativa y otro de categoría cualitativa, pero por razones de tiempo el análisis de ésta última interpretación, no se procesó para los fines de la presente investigación. El instrumento se aplicó en el periodo llamado semestre A (agosto 1999 a enero de 2000) a razón de una o dos horas cada día laborable.

Con el fin de asegurar la recogida sistemática de los datos y la adecuación de los mismos para su categorización y análisis posterior, el cuestionario semiestructurado tipo Lickert estuvo acompañado de instrucciones verbales antes de la implementación, las cuales únicamente se enfocaron a clarificar el significado de los siguientes conceptos: justicia, igualdad, equidad, democracia, paz, ética, moral, libertad, poder, política, ética política, ciudadanía, autonomía, heteronomía, dependencia e independencia, racionalidad, liderazgo,

atenuante, imputable e inimputabilidad. El propósito de este entrenamiento consistió solamente en dotar a los participantes de la muestra –hombres y mujeres- de la misma información previa.

Se solicitó a los participantes la asignación de solamente una (X) en las columnas del cuestionario y la explicación por escrito que, a su juicio, consideraran propias de resolver en el caso ficticio.

5.3.2 Diseño experimental

Se realizó un análisis factorial del instrumento semiestructurado para identificar la estructura latente de los ejes de análisis: a) vida comunitaria; b) organización del trabajo; c) organización política; d) existencia y función de la justicia y e) participación cívica de los adolescentes.

El diseño experimental de tipo factorial comprendió la manipulación de variables independiente y dependiente. Se utilizaron como indicadores de la variable independiente – discusión racional de los dilemas éticos para la construcción de la democracia y la cultura de la paz – los ejes de análisis relacionados con la vida comunitaria, organización del trabajo, organización política y existencia y función de la justicia; y de la variable dependiente –desarrollo del juicio y nivel moral de los estudiantes como futuros ciudadanos, las respuestas a las 35 preguntas del cuestionario, separados a su vez en actividades y género de las personas seleccionadas en la muestra.

5.4 Procedimiento para la interpretación de datos

Una vez que el grupo fue expuesto a la aplicación del instrumento se procedió a codificar los datos y transferirlos a una matriz. Se buscó, en primer término, describir los datos y posteriormente a efectuar análisis estadísticos para relacionar las variables. Es decir,

se realizó análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables y luego se describió la relación entre éstas.

La primera tarea consistió en describir los datos, valores y puntuaciones obtenidas para cada variable. Así, al aplicar a 88 personas – 48 mujeres y 40 hombres, el instrumento semiestructurado se describió la distribución de las frecuencias.

A partir de aquí se destaca el interés del sustentante en determinar si existe asociación entre las variables. Para lograr lo anterior se desarrolló la técnica del coeficiente C de Pearson que mide la relación entre dos variables a nivel nominal. La fórmula utilizada fue:

$$C = \frac{X^2}{\sqrt{X^2 + N}} \quad \text{donde} \quad X^2 = * \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

(* = sumatoria)

fo = frecuencia observada o real

fe = frecuencia esperada

Las siguientes tablas concentran la información derivada de la aplicación estadística.

Vida comunitaria

Preguntas 1 a 4

Estrato/ Niveles	1	2	3	4	5	Totales
Estrato I	8 ^{8.2}	16 ¹⁶	8 ^{6.1}	48 ⁵³	100 ^{96.1}	180
Estrato II	0 ^{2.7}	8 ^{5.5}	0 ²	20 ¹⁸	32 ³²	60
Estrato III	8 ^{4.2}	8 ^{8.4}	4 ^{3.1}	20 ²⁷	52 ^{49.1}	92
Estrato IV	0 ^{0.9}	0 ^{1.8}	0 ^{.7}	16 ^{5.9}	4 ^{10.7}	20
Totales:	16	32	12	104	188	352

Organización del trabajo

Preguntas 5 a 13

Estrato/ Niveles	1	2	3	4	5	Totales
Estrato I	20 ¹⁹	79 ⁷⁴	135 ¹²³	134 ¹⁴¹	37 ⁴⁷	405
Estrato II	5 ^{6.5}	14 ²⁵	41 ⁴¹	39 ⁴⁷	36 ^{15.7}	135
Estrato III	11 ^{9.9}	46 ³⁸	51 ⁶³	83 ⁷²	16 ²⁴	207
Estrato IV	2 ^{2.2}	6 ^{8.2}	14 ¹⁴	20 ¹⁶	3 ^{5.23}	45
Totales:	38	145	241	276	92	792

Organización política

Preguntas 14 a 24

Estrato/ Niveles	1	2	3	4	5	Totales
Estrato I	137 ⁹⁷	146 ¹³⁰	99 ¹⁰⁹	75 ⁹⁸	38 ^{59.8}	495
Estrato II	13 ³²	28 ⁴³	44 ³⁶	52 ³³	28 ^{19.9}	165
Estrato III	23 ⁵⁰	65 ⁶⁷	61 ⁵⁶	57 ⁵⁰	47 ^{30.6}	253
Estrato IV	17 ¹¹	16 ¹⁴	10 ¹²	8 ¹¹	4 ^{6.65}	55
Totales:	190	255	214	192	117	968

Existencia y función de la justicia

Preguntas 25 a 30

Estrato/ Niveles	1	2	3	4	5	Totales
Estrato I	35 ³⁵	64 ⁶¹	75 ⁷⁵	58 ⁶¹	38 ^{37.8}	270
Estrato II	10 ¹²	16 ²⁰	27 ²⁵	22 ²⁰	15 ^{12.6}	90
Estrato III	24 ¹⁸	39 ³¹	37 ³⁸	27 ³¹	11 ^{19.3}	138
Estrato IV	0 ^{3.9}	0 ^{6.8}	8 ^{8.4}	12 ^{6.8}	10 ^{4.2}	30
Totales:	69	119	147	119	74	528

Participación cívica de los jóvenes

Preguntas 12, 16, 17, 18, 23, 29, 32 a 35

Estrato/ Niveles	1	2	3	4	5	Totales
Estrato I	146 ¹¹⁴	113 ¹⁰⁹	90 ⁹⁷	66 ⁸⁴	35 ^{45.5}	450
Estrato II	38 ³⁸	52 ³⁶	30 ³²	22 ²⁸	8 ^{15.2}	150
Estrato III	37 ⁵⁸	40 ⁵⁶	57 ⁵⁰	59 ⁴³	37 ^{23.3}	230
Estrato IV	2 ¹³	8 ¹²	13 ¹¹	18 ^{9.4}	9 ^{5.06}	50
Totales:	223	213	190	165	89	880

Al aplicar la fórmula de C Pearson para medir la relación asociación entre las variables se obtuvo un coeficiente de relación de 0.3116 para la vida comunitaria, de 0.2384 para la organización del trabajo, de 0.3001 para la organización política, de 0.2429 existencia y función de la justicia y de 0.2835 en la participación cívica de los jóvenes. Es decir, de positiva débil a positiva media, que sí es significativa porque refuerza la relación existente entre las variables independiente y dependiente. Por lo tanto, la discusión racional para la construcción de la democracia y la cultura de la paz, basada en estrategias didácticas de análisis y dilemas éticos de la realidad desarrolla el juicio y el nivel moral de los estudiantes como futuros ciudadanos, se pudo comprobar.

5.5 Resultados

5.5.1 Interpretación de datos

La información que se pudo extraer de las preguntas establecidas en el cuestionario semiestructurado respecto a la situación “problemas básicos que se deberían resolver”. La mayoría de los sujetos se pronunciaron por problemas de supervivencia y de orden material, tales como procurar alimentos, protegerse de los animales, construir viviendas. Sobre todo, las respuestas de los estudiantes de 15 a 17 años se refieren a este tipo de cuestiones y alcanzan un 60% del total de la muestra, mientras que las respuestas relativas a problemas de orden social y organización de la política sólo se da en un 25%. En este sentido, las respuestas más frecuentes se refieren a la distribución de tareas y responsabilidades para organizar la vida en la isla, a la administración de los recursos y a la educación de los niños.

La frecuente en las respuestas por cuestiones de orden social se incrementaron con la edad. A los 18 años, las respuestas relativas a problemas sociales se incrementa a 42% y el 57% a los asuntos de la supervivencia; también las respuestas a problemas de orden social

es mayor en sujetos ocupados laboralmente como profesionistas (34%), empleadores (29%) y funcionarios (48%); no obstante, en todos los casos mantienen valores más altos los problemas de índole material.

La discriminación de ocupaciones de acuerdo con la edad y el género de los habitantes de la isla son las más significativas. Si bien resulta comprensible que atribuyan a los niños tareas de cooperación con los adultos, que requieren una menor responsabilidad y un esfuerzo físico menor, resulta altamente significativa la discriminación por género, con valores tan altos como los que corresponden a la discriminación por edad y, más aún, superando esos valores en las respuestas de los sujetos de mayor edad (a los 17 años, el 64% discrimina por género y el 51% por edad).

En este aspecto, la discriminación por género es levemente mayor en los sujetos participantes en el estudio de sexo femenino y, en el mismo aspecto, la discriminación de ocupaciones por edad adquiere valores mayores que para los sujetos varones. En tal sentido, los adolescentes asignan a los niños responsabilidades de aprendizaje y también les adjudican tareas de cooperación con los adultos, fundamentalmente en el orden doméstico y de colaboración con la madre.

Las actividades de juego y de aprendizaje en los niños superan, en general, a las de ayuda a adultos (particularmente en los sujetos de mayor edad –estudiantes y padres-), aunque éstas conservan valores significativos para la gran mayoría de los sujetos entrevistados. Las actividades de aprendizaje en los niños adquieren mayor relevancia para los sujetos de ocupación profesionistas en un 50%.

Alrededor de un 15% de los sujetos discrimina las ocupaciones por capacidad o habilidades y esta respuesta es levemente mayor en el sexo masculino.

Por cuanto a las tareas y responsabilidades de los adolescentes, en general predominan las respuestas en torno a actividades de cooperación con los adultos, tales como cultivar la tierra, recolectar frutos, cuidar a los más pequeños y ayudar en las tareas de la casa. Es muy notorio que la consideración de actividades de aprendizaje contempladas para los adolescentes, disminuye en relación con los niños. No son frecuentes las actividades de tipo autónomo sino solamente aquéllas que toman del mundo adulto y creen necesarias para la vida en la isla. En otras palabras, todavía con dependencia del mundo adulto.

Las respuestas acerca de las decisiones, los sujetos de menor edad delegan la toma de decisiones en quien gobierna o conduce a la comunidad. Este tipo de respuesta tiende a disminuir con la edad, si bien conserva valores significativos, especialmente en sujetos estudiantes de preparatoria y profesional. Alrededor de un 30% considera que todos deben participar en la toma de decisiones y, aún en aquellos casos en que sostienen que es quien conduce al grupo el que debe tomar las decisiones, la mayoría afirma que debe hacerlo con el acuerdo de todos.

La respuesta de que deberían ser los padres quienes tomaran las decisiones, es poco significativa y alcanza valores mayores en los sujetos de menor edad y de padres ocupados en actividades primarias de la clase A. En cuanto a los asuntos sobre los que habría que tomar decisiones, un 50% se pronuncia por temas de orden material, relacionados con la supervivencia en la isla, coherentemente con la respuesta dada a los problemas que deberían enfrentar a la llegada a la isla. En ambas respuestas, el planteamiento de problemas y decisiones de orden social y de organización comunitaria tiende a incrementarse en los sujetos a medida que aumenta la edad de los mismos. A los 18 años, este tipo de respuesta supera a la que sólo considera asuntos de orden material y de supervivencia. Por otra parte,

las respuestas que aluden a problemas de orden social y convivencial son más frecuentes en sujetos ocupados en actividades profesionales y de función pública que en los empleados y empleadores.

En cuanto al eje de la pregunta sobre la participación de los jóvenes, el 90% afirma que los jóvenes deberían participar. En los sujetos de menor edad, alrededor de un 15% se pronuncia por reservar la toma de decisiones a los adultos.

Para los sujetos de género femenino, la edad desde la cual los jóvenes pueden participar en las decisiones es más temprana (15 y 16 años) que para los sujetos varones que, en general, la fijan con posterioridad a los 16 años. Esta postergación en la responsabilidad de decidir se observa también en los sujetos de menor edad, quienes tienden a diferir la participación de los jóvenes en coincidencia con la edad establecida para votar o la mayoría de edad, de acuerdo con la legislación mexicana.

Los individuos con ocupación de empleados asignan participación a los jóvenes desde edades más tempranas que los de actividades profesionistas y empleadores.

Respecto de los asuntos en los que los jóvenes deberían participar, la mayoría de los sujetos se pronuncia por la totalidad de los problemas que enfrente la comunidad, siendo esta respuesta aún más frecuente en estudiantes con padres de ocupación terciaria. La especificación en asuntos de organización comunitaria, distribución de tareas, decisiones acerca del gobierno, etcétera, se incrementa correlativamente con la edad de las personas entrevistadas.

Los asuntos de convivencialidad (relaciones familiares y relaciones entre padres e hijos, aparecieron con más frecuencia en sujetos participantes de sexo femenino.

En el caso de la respuesta sobre la edad a partir de la cual un sujeto puede ser sancionado, se da con frecuencia la respuesta “desde que saben lo que hacen”, “desde que tienen conciencia de lo que hacen”. Es decir, la imputabilidad se corresponde con la atribución de responsabilidad por los propios actos. En esta vertiente, cuando se les interrogó acerca de edades concretas, la mayor frecuencia de respuestas establece edades entre los 16 y los 18 años, salvo en sujetos de clase A, que adelantan los años en que un miembro de la comunidad puede ser sancionado a partir de los 11 a los 15 años.

Tratándose del eje de investigación “gobierno”, la mayoría de los sujetos entrevistados considera que la comunidad debería tener alguna forma de gobierno; no obstante, es significativo el porcentaje de los que consideran que no se necesitaría gobierno (más del 20%). En algunos casos, se pronuncian por la figura de un líder (22%). Los que consideran necesario un gobernante, fundamentan su respuesta en que se trata de una comunidad pequeña en la que no haría falta un gobierno, ya que todos pueden ponerse de acuerdo en las decisiones o bien, en un rechazo a los políticos como gobernantes.

En cuanto a la forma de gobierno, la mayoría opta por organizaciones democráticas representativas (más del 70%) y proponen una democracia participativa, en muchos casos directa, conservando para el gobernante una función organizativa a partir de la deliberación y el consenso de todos los integrantes de la comunidad.

Sobre la forma de acceso al poder del gobernante, alrededor de un 50% considera que debería ser elegido por votación.

En los estudiantes de menor edad es más frecuente la respuesta negativa acerca de la necesidad de gobierno y se evidencia, además, una mayor indefinición con respecto a la forma de gobierno y el acceso al poder de los gobernantes. Las formas democráticas de

gobierno y organización de la comunidad se presentan más en las respuestas de los sujetos femeninos (76%) que en los masculinos (67%) y más en adultos ocupados en actividades profesionales y políticas (77%) que en los empleados (63%).

Cabe observar que en las respuestas anteriores de los sujetos, tanto respecto a la distribución de actividades como a la toma de decisiones en la organización de la vida social y política en la isla, se manifiestan distintos tipos de autoridades reconocidas por los adolescentes entrevistados. El reconocimiento de la autoridad paterna tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los sujetos y, es levemente mayor, en alumnos con ocupación dependiente. No ocurre lo mismo con la autoridad generacional que muestra valores importantes en todas las edades y en las cuatro actividades laborales (alrededor de 30%); muchos reservan la toma de decisiones y el gobierno para los mayores o los ancianos porque “tienen más experiencia”.

La autoridad de tipo político, bajo la forma de un gobernante o un líder, es reconocida por la mayoría de los sujetos como necesaria para la vida en comunidad. El reconocimiento de una autoridad de tipo intelectual aparece más en profesionistas y tiene muy poca significación en los patrones o empleadores. En cambio, la autoridad moral de los ancianos no muestra diferencias significativas.

Sobre el eje de preguntas relacionadas con las leyes, la mayoría de los sujetos entrevistados (86%) reconoce claramente la necesidad de leyes, aunque, a su decir, prefieren llamarlas reglas o normas, porque consideran que tienen un carácter menos coercitivo que las leyes para la vida en comunidad. No resulta despreciable la consideración de que no debería haber leyes en algunos sujetos de clase trabajadora independiente o cuentapropista (17%). El fundamento de la no necesidad de la ley no fue expresado, en

algunos de los casos, por el hecho de que si han decidido marcharse y vivir en la isla, cada uno es libre de hacer lo que quiere; libre significaría, en este caso, liberado del peso de la ley que se percibe como impuesta externamente y no como construida por la comunidad misma.

En cuanto al tipo de leyes, la mayoría concibe la ley como ordenadora y disciplinadora (67%), y su función es la de garantizar los derechos de cada uno por medio del establecimiento de pautas comunes de comportamiento que permiten la convivencia de los individuos en la comunidad. No obstante, en sujetos de 16, 17 y 18 años, se encontró que, todavía más del 20% se pronuncia por un tipo de ley coercitiva, reguladora, que establezca límites; es decir, concebida como instrumento de control social que evita que cada uno haga lo que quiere sin tener en cuenta a los demás. Esto se manifiesta notoriamente en entrevistados del sexo masculino (29%), mientras que, en las respuestas femeninas se concibe más a la ley en su carácter ordenador de una convivencia en “paz” y “armonía”, condición del respeto mutuo y definitorio de un marco consensuado de principios que el grupo como tal decide que deben ser respetados. En sujetos provenientes de un medio familiar de clase A, se observó, en mayor medida, una concepción coercitiva y autoritaria de la ley, asociada a la autoridad política que aparece como la que establece y, a la vez, hace cumplir la ley, cuya función primordial es la de limitar y evitar los daños que se infringirían unos a otros.

La mayoría de los sujetos considera necesario aplicar sanciones. Las adolescentes (46%) se pronuncian más que los varones (35%) por sanciones de orden reparatorio, generalmente consistentes en trabajos de servicio o ayuda social. Sin embargo, las opciones de sanciones que se dan con mayor frecuencia en los varones son de tipo expiatorio, siendo

la cárcel y el exilio. Respecto del exilio, como exclusión de la comunidad por no aceptación de sus reglas, es una respuesta significativamente mayor en los sujetos varones (31%) mientras que es del 17% en el sexo femenino, y además poco significativa en los padres de ocupación profesional y pública. También los trabajos forzados con un claro sentido expiatorio son elegidos por los adolescentes como forma de sanción (17%) y esta opción la proponen con más frecuencia los varones y los sujetos de mayor edad. La pena de muerte tiene mayor adhesión en el sexo masculino (10%) y es de 5% en el femenino.

En lo que respecta a la edad a partir de la cual consideran que un integrante de la comunidad podría ser sancionado, la mayoría responde dentro de la franja que va de los 16 a los 20 años, pero un porcentaje considerable reduce la edad a partir de la cual se debería sancionar (20%). Esto se da particularmente en las respuestas de los sujetos de ocupación burocrática dependiente.

Dentro de las atenuantes que deberían tenerse en cuenta para la aplicación de las sanciones. La no consideración de atenuantes tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los sujetos; a los 17 años es del orden del 69%, no obstante, se mantiene aproximadamente un 20% que considera la necesidad de la igualdad ante la ley y sin contemplación de atenuantes.

En cuanto al tipo de atenuantes, los más señalados son de robo por hambre, las discapacidades mentales y el estado emocional alterado. En general, es elevado el porcentaje de los que revelaron no tener la noción del término “atenuante” y la confunden con el de “inimputabilidad”; alrededor de un 20% de los sujetos entrevistados no comprendieron la pregunta aunque se les aclaró su sentido.

Por otra parte, la mayoría de los sujetos considera que debería crearse una escuela en la isla (87%), particularmente los sujetos de mayor edad en ambos sexos. La respuesta a favor de la necesidad de una escuela se produjo más en sujetos de las clases A y B, de sexo femenino.

En cuanto a lo que se enseñaría en la escuela, alrededor del 50% de los sujetos entrevistados optan por una enseñanza en torno a similares o los mismos contenidos que se imparten en la escuela actual. Sin embargo, un porcentaje significativo de profesionistas y autoridades (40%) se pronunció por la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan la supervivencia en la isla. No resulta desdeñable el porcentaje de respuestas que contemplan el aspecto socializador de la escuela y la necesidad de que los niños aprendan normas para la convivencia, siendo esta respuesta más frecuente en las adolescentes entrevistadas (20%) más que en los varones.

Finalmente, sobre la respuesta a las causas o motivos por los que emigraron, fueron señalados motivos de índole política: disconformidad con los gobernantes, ausencia de participación ciudadana, injusticia social, factores económicos y desocupación laboral. También consideraron motivos como la falta de seguridad, la corrupción, la discriminación étnica y racial y la contaminación ambiental.

Los motivos de orden político se presentaron más en sujetos del sexo masculino (42%) y también en clases media y alta; mientras que los relacionados a la seguridad y la corrupción son significativamente más frecuentes en las entrevistadas de sexo femenino y, en particular, la corrupción alcanza mayores valores en clase B (16%) que en la clase A (10%).

Las respuestas referidas a causas de orden económico tienden a aumentar con la edad. El desempleo como respuesta alcanza los valores más altos en los sujetos de 14 a 16 años (28%), descendiendo significativamente los porcentajes en los sujetos de 17 y 18 años. La variable clase social no aparece como relevante respecto de este motivo. En cuanto a la enunciación de motivos económicos en general, es levemente mayor en clase A que en clase B, 21% y 20%, respectivamente.

La corrupción como motivo, aumenta los valores correlativamente con la edad de los sujetos entrevistados, e inversamente, los factores de orden ecológico y ambientales, como la contaminación, muestran valores más altos en sujetos de menor edad y en adultos profesionistas y funcionarios, siendo escasa su significación en patrones y empleadores.

Respecto a la enunciación de “injusticia social” como causa de inconformidad y emigración, es significativamente más frecuente en sujetos de clase B (31%) que en clase A (18%).

La discriminación como motivo aparece más en sujetos del sexo masculino (11%), mientras que es sólo de un 4% en los del sexo femenino; asimismo, este motivo se da con mayor frecuencia en los adultos más jóvenes (15%).

Es interesante destacar que al formular la pregunta por las causas o motivos que llevaron a esas personas a emigrar y asentarse en la isla, un número considerable de sujetos aclararon, antes de dar su respuesta, que ellos no se hubieran ido de su país y que tratarían de resolver los problemas sin tener que emigrar. Situación esencial que implica reflexionar sobre la manera en que los estudiantes de bachillerato contemplan el aspecto de pertenencia a una comunidad.

5.5.2 Reflexión crítica

De la reflexión efectuada a las concepciones de autoridad, leyes y sus funciones, responsabilidad y el tipo de sanciones, elementos característicos propios del eje de análisis de la enseñanza de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz, surgidos del cuestionario de investigación, es preciso señalar, específicamente, la existencia de diferentes niveles de autonomía y heteronomía en el juicio de los estudiantes. Autonomía en el sentido en el que el sujeto posee en sí mismo, o por sí mismo, la norma (*autos*: propio; *nomos*: norma); y heteronomía en el que se acepta la norma de otros o que su norma reside en otros (*héteros*: otro).

El concepto de la autonomía aplicado en el desarrollo de la propuesta de la moral democrática y de paz a favor de los estudiantes del Colegio Frida Kahlo, indicó que éstos poseen capacidad para crear sus propias normas morales; mientras que cuando se trató de heteronomía moral se encontró que estas normas poseen un fundamento distinto a su facultad personal y antecedentes familiares; porque lo relacionan con la autoridad de los adultos, la responsabilidad de otros, los esquemas religiosos, etcétera; pero no asumen que su comportamiento moral como futuros ciudadanos dependa de sí mismos regidos por normas objetivas, universales y trascendentes.

Si bien los niveles de autonomía tienden a aumentar con la edad de los adolescentes, se dan ciertos niveles de heteronomía y transición más altos que los esperados de acuerdo con las edades de los sujetos. Así pues, una buena cantidad de adolescentes conserva un juicio heterónimo, y otros tantos presentan características en transición.

Al parecer, la moralidad está asociada a la exigencia y el respeto por la ley, mientras que las reglas y su aplicabilidad son efecto de la acción generalizadora de la inteligencia. De este modo, se produce un doble desarrollo: por un lado, a nivel de las estructuras

intelectuales y, por otro lado, a nivel de la conciencia moral a través del pasaje desde una concepción retributiva de la justicia con reconocimiento de sanciones expiatorias y autoridad externa, a una concepción distributiva de la justicia con reconocimiento de sanciones reparatorias. De este modo, la autonomía sólo aparece con la reciprocidad y el respeto mutuo. Por otra parte, los estadios de desarrollo de la percepción social o asunción social de roles preceden al desarrollo de los estadios de juicio moral. En este sentido, la asunción de roles no implicó sólo la capacidad de ponerse en el lugar del otro sino en la perspectiva de la comunidad. Una red de reconocimientos recíprocos es lo que permitió arribar a una posición desde la que se comprende que “la libertad de uno termina donde comienza la de los demás”. De manera que, en la medida en que el adolescente adquiere una conciencia de las interrelaciones recíprocas que permiten la constitución de la propia identidad, el sujeto transita de la heteronomía a la autonomía.

No se pueden dejar de correlacionar los resultados obtenidos en el caso de adolescentes procedentes de sectores menos favorecidos, con las condiciones de marginalidad y exclusión crecientes que se viven en esta ciudad y que tienen repercusiones en distintos espacios en los que estos adolescentes crecen, se forman e interactúan: fundamentalmente la familia, la escuela y la comunidad. Se observan serias dificultades de expresión, a través de un lenguaje pobre en cuanto a léxico y notoriamente deficiente a nivel sintáctico. Esto se manifiesta en que no han accedido al pensamiento formal y por ende a la condición necesaria para el desarrollo de nociones sociales y políticas requeridas para un pensamiento moral autónomo.

En este sentido, cabe preguntarse si la dificultad de muchos de estos adolescentes para comprender determinadas nociones sociales y políticas no es producto de las interacciones y el saber empírico que nuestra sociedad les ha imbuido.

La necesidad de los jóvenes por encontrar una continuidad entre pasado, presente y futuro para lograr un pensamiento autónomo y una identidad social se ha generado porque han nacido, crecido y viven en el presente de una democracia, pero la historia que la precede, permanece en muchos sentidos opaca, soslayada e irresuelta, a la vez que la dimensión futura se muestra cargada de incertidumbre, no sólo en el aspecto laboral, sino en uno más amplio y fundante: un proyecto de vida para la juventud.

Si admitimos que el ejercicio del juicio moral permite cuestionar las normas instituidas, las prácticas y las instituciones mismas, se observa que en los adolescentes se ponen de manifiesto con capacidad crítica las acciones de las personas, de los gobernantes y también de la institución escolar. Sin embargo, muchos de ellos no pudieron deslindar las instituciones y la organización política de la sociedad de la imagen de quienes ejercen funciones políticas en la realidad concreta e inmediata. De este modo, la vía mediante la cual resuelven el problema está en “cancelar” las instituciones; sus intuiciones están, en estos casos, impregnadas emocionalmente y no se da un nivel de juicio crítico que permita cuestionar desde el previo reconocimiento de la necesidad de funciones e instituciones sociales y desde la anticipación de ciertos mecanismos para preservarlas.

Desde la perspectiva enunciada, se cree que resulta necesario constituir espacios favorecedores y estimuladores del desarrollo del pensamiento social, político y moral de los adolescentes a través de la educación. No sólo en el espacio institucional, sino mediante estrategias didácticas adecuadas y favorecedoras de interacciones e intercambios que

posibiliten la generación de “conflictos” y la “visión” desde diferentes perspectivas, sino también en el trabajo con los padres y los profesores. Ello requiere, sin duda, de docentes y profesionales formados y capacitados para el desarrollo de programas y proyectos de esta naturaleza. Además, es preciso enfatizar la necesidad de construir en el ámbito escolar, reglas que hagan a la convivencia y al respeto mutuo y, por otro lado, ejercitar y afianzar prácticas democráticas, más allá de lo meramente discursivo. No se debe olvidar que la escuela es el espacio fundamental de construcción de lo público y de saberes públicamente legitimados, mediante una igualdad de oportunidades reales y no tan sólo de dicho.

Como señalan algunos de los autores mencionados a lo largo de este trabajo, es de fundamental importancia motivar a los adolescentes para su incorporación en tareas de servicio social para las que, en la mayoría de los casos, se sientan naturalmente inclinados. Ello, indudablemente, favorecería una mejor autoimagen, a la vez que impulsaría conductas morales solidarias.

Se cree que al favorecer el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de los adolescentes, no sólo se contribuye al crecimiento moral de ellos en tanto personas sino, también, al futuro de la sociedad que los tendrá como protagonistas plenos y al de la democracia y la cultura de la paz, mismas.

CAPÍTULO VI

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con motivo de la propuesta planteada en el marco de la preocupación ética y de la educación en valores, como solución al problema de cómo desarrollar una estrategia de enseñanza para la formación de valores éticos para la democracia y la cultura de la paz para los estudiantes de tercer semestre de bachillerato en el marco curricular de la asignatura de Individuo y Sociedad, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

En principio, el objetivo general propuesto para los fines de la investigación se considera logrado, en tanto que constituye una forma innovadora de contribuir al conocimiento metodológico del docente para enseñar los valores, particularmente, en el uso de los dilemas éticos de Kohlberg por avanzar en la formación de educandos, constructores de su realidad, hacia una cultura democrática y pacífica

El uso de los dilemas éticos, resultaron ser un buen instrumento para propiciar un diálogo abierto y razonado, sugerente y creativo, porque se comprobó su eficacia para el desarrollo del juicio moral del sujeto, tal y como lo demostraron los resultados del capítulo precedente.

Por cuanto a la aplicación teórica de las disciplinas implicadas en la problemática descrita, las posibilidades de su incorporación en la práctica, ha de ser revisada y reformulada, en virtud de que ciertas nociones epistémicas prevalecen ausentes en el pensamiento y expectativas de los adolescentes. Por lo que, se sugiere una aplicación mejorada que involucre tres categorías cognitivas: conocer, comprender y manejar los contenidos teórico-filosóficos con mayor profundización. Esto es, se recomienda que los alumnos sean quienes entren en contacto directo con las fuentes, tales como lecturas, páginas de la red, audiovisuales, videoconferencias, asistencia a foros y películas.

Para lograr una mayor comprensión y profundización en los contenidos, es preciso complementar las exposiciones con otras técnicas de trabajo, por ejemplo, la técnica de resolución de problemas, estudio de casos, prácticas de campo y evaluar sus niveles de comprensión.

En el manejo de los contenidos, se sugiere la aplicación de la lectura en situaciones tanto teóricas como prácticas, pidiendo que los alumnos demuestren que pueden manejar esos contenidos, para lo cual es indispensable que los hayan entendido previamente.

Las recomendaciones aquí enunciadas, tienen por objeto procurar el aprendizaje de los tópicos éticos, a profundidad: saber que algo existe (conocer), entender a fondo y profundizar (comprender) y aplicar la información (manejar contenidos).

En síntesis, si se logra aplicar esta estrategia mejorada, producto de la solución al problema planteado, puede decirse que la aplicación teórica en la enseñanza de los valores, constituye un aporte válido para la continuidad de proyectos pedagógicos que posibiliten el crecimiento y desarrollo de nuestros estudiantes en la conformación de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz.

El sustentante

Bibliografía

Ausubel, D.P., J.P. Novak y Hanesian (1986) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Carretero, M (1994) Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Aique.

Castro, E. (1999) Objetivos Fundamentales Transversales. Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores. Decreto No 240 de 16 de junio de 1999. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. En OEI. Programa Educación en Valores. Boletín 2 de Enero 2000.

Coll, C (1985) Psicología y currículum. Barcelona: Piados.

Contreras, J. (1990) La autonomía del profesorado. Madrid: Editorial Morata. p. 19

Cortina, A (1996a) El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana. Aula XXI

Cortina, A (1996b) en el artículo La educación del hombre y del ciudadano, publicado en el

En síntesis, si se logra aplicar esta estrategia mejorada, producto de la solución al problema planteado, puede decirse que la aplicación teórica en la enseñanza de los valores, constituye un aporte válido para la continuidad de proyectos pedagógicos que posibiliten el crecimiento y desarrollo de nuestros estudiantes en la conformación de los valores éticos para la democracia y la cultura de la paz.

El sustentante

Bibliografía

Ausubel, D.P., J.P. Novak y Hanesian (1986) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Carretero, M (1994) Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Editorial Aique.

Castro, E. (1999) Objetivos Fundamentales Transversales. Marco legal y contexto sociocultural de la propuesta curricular de formación en valores. Decreto No 240 de 16 de junio de 1999. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. En OEI. Programa Educación en Valores. Boletín 2 de Enero 2000.

Coll, C (1985) Psicología y currículum. Barcelona: Piados.

Contreras, J. (1990) La autonomía del profesorado. Madrid: Editorial Morata. p. 19

Cortina, A (1996a) El quehacer ético. Guía para la educación moral. Madrid: Santillana. Aula XXI

Cortina, A (1996b) en el artículo La educación del hombre y del ciudadano, publicado en el

libro compilado por Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais. Educación en valores y desarrollo moral, editado por el Institut de Ciències de l'Educació y la Organització de Estats Iberoamericanos. Barcelona: OEI.

Cortina, A (1997) La ética de la sociedad civil. Madrid: Editorial Anaya. pp. 2-4

Cortina, A (1998) El mundo de los valores. Ética mínima y educación. Sta. Fé de Bogotá: Editorial El Búho.

D'Angelo, O. (1996) Provida. Autorrealización de la personalidad. La Habana: Editorial Academia. p. 4

Driver, R y otros (1994) Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. Educational Researcher 23, No 7. October pp. 6-10

Engels (1972) Carta de F. Engels a F. Mehring, 14 de Julio de 1893. Citado por Ludovico Silva. Teoría y práctica de la Ideología. México: Nuestro tiempo. p. 67

Fabelo, J. (1989) Práctica, conocimiento y valoración. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Gracia, D (1988) Fundamentos de la Bioética. Madrid: Editorial Eudema.

García Meseguer, A. (1988) Lenguaje y discriminación sexual. Barcelona: Montesinos.

Gervilla (1994) Valores y contravalores. Revista Vela Mayor. Año 1, No 2. España: Editorial Anaya Educación. pp. 31-32.

Kohlberg, L, Levine, G., Hower, A. (1983) Moral stages: A Current Formulation and a Response to Critics. New York and San Francisco: Harper and Rows Pubs.

Kant, E. (1983) Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres. México: Editorial Porrúa.

Martínez, M y Puig, J.M (1996) Perspectiva Teórica y de Investigación en la Educación en Valores. El GREM de la Universitat de Barcelona en el libro Educación en Valores y Desarrollo Moral. Institut de Ciències de l'Educació y Organització de Estats Iberoamericanos. Barcelona: OEI Programa Educación en Valores.

Marx y Engels. (1968) La ideología alemana. Uruguay: Pueblos Unidos. p. 26

Means y Knapp (1991) en Chadwick, C (1998) La psicología de aprendizaje del enfoque Constructivista. Santiago: The Chadwick Group.

Moshman, D. (1982) Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism.

- Developmental Review 2. En Chadwick, C (1998). Santiago: The Chadwick Group.
- Montesquieu, Ch.** (1984) El espíritu de las leyes. Madrid: Sarpe.
- Ortega y Gasset** (1999) El hombre a la defensiva. En Obras Completas, volumen IV. p. 72.
- Palincsar** y Klenk, 1993; Reid, 1993 en Chadwick, 1998. Broader visions encompassing literacy, learners, and contexts. USA: Remedial and Special Education No 14. pp. 19-25
- Palos** (1999) Educación para el futuro. Temas transversales del currículum. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Picardo, O** (2000) La Definición Política de Valores en la Reforma Educativa. En Realidades educativas: teoría y Praxis Contemporáneas. El Salvador: Ediciones Universidad, Inforp-UES 2000. OEI Programa Educación en Valores. Boletín 3. Febrero 2000.
- Piaget, J.** (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI.
- Pozo, J.I.** (1993) Teorías cognitivas del aprendizaje. Barcelona: Editorial Morata.
- Rawls, J.** (1971) Teoría de la justicia. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1986). Justicia como equidad. Madrid: Tecnos.
- Sánchez, A** (1969) Ética. México: Manuales Grijalbo. p. 119.
- Tharpe, R.** y R. Gallimore (1989) Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. En Chadwick, 1998. Principios básicos del currículum: definición, constantes, enfoques y concepciones. Santiago: The Chadwick Group.
- Villoro, L.** (1997) El Poder y el Valor. Fundamentos de una ética política. México: Fondo de Cultura Económica. Capítulo 16.
- Vygotsky** (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica/Grijalbo, pp. 93-94.
- Zubiri, X** (1986) Sobre el hombre. Capítulos I y VII. Madrid: Editorial Alianza. prolongada por José Luis Aranguren y Diego Gracia.
- Programa de valores. Centro de Investigación para la Paz al conmemorar en el 2000 el Año Internacional de la Cultura de la Paz.
- Currículum Básico Nacional (1994) Dirección General del Bachillerato. México: Secretaría de Educación Pública.

Programa Nacional de Educación Cívica y Valores de Guatemala (1999). En OEI Programa Educación en Valores. Boletín 1. Diciembre de 1999. En

Orientaciones para la Formulación de los Currículos en Constitución Política y Democracia (1998) Santa Fé de Bogotá, D.C. Ministerio de Educación Nacional. En Programa de Educación en Valores. Boletín 5. Abril 2000. En <http://www.oei.es>

Anexos

Anexo 1. **Guía de valor**

Programa Nacional de Educación Cívica y Valores de Guatemala (1999). En OEI Programa Educación en Valores. Boletín 1. Diciembre de 1999. En

Orientaciones para la Formulación de los Currículos en Constitución Política y Democracia (1998) Santa Fé de Bogotá, D.C. Ministerio de Educación Nacional. En Programa de Educación en Valores. Boletín 5. Abril 2000. En <http://www.oei.es>

Anexos

Anexo 1. **Guía de valor**

La democracia

Valores: paz, justicia, igualdad, voluntad popular.

Punto de partida: Noticia “El poeta que busca y espera” de Eduardo Galeano publicada por La Jornada de México el 13 de Noviembre de 1999 . Lectura de la noticia y constatación de la situación política de dos países latinoamericanos.

Objetivos:

- Tomar conciencia de las dificultades del sistema democrático en sociedades contemporáneas.
- Buscar información que ayude a desentrañar el núcleo de “democracia” a través de los diversos significados que se le han dado a lo largo de la historia.
- Reflexionar sobre los distintos valores que fundamentan la democracia como forma de gobierno y como forma de vida social.

Metodología de trabajo:

Intégrese en equipo de 3 compañeros, lean con atención la siguiente nota informativa y respondan a lo planteado a continuación.

Noticia de referencia:

El poeta que busca y espera

Eduardo Galeano

En mayo de 1999, un poeta derribó a un general. Desde hace algunos miles de años, como se sabe, son los generales quienes normalmente derriban a los poetas. Esta inversión de la regla, que se ha dado pocas veces o nunca, ocurrió en la Argentina, cuando el poeta Juan Gelman logró que el general Eduardo Cabanillas fuera destituido de la alta jefatura que ocupaba en el

ejército. El poeta demostró que el general mentía: Cabanillas lo negaba, pero había sido uno de los jefes de un campo de concentración, en Buenos Aires, en los años de la dictadura militar.

En ese centro de tortura y exterminio, que funcionaba en un taller de automotores llamado Orletti, habían estado presos el hijo y la nuera del poeta. El cadáver del hijo, Marcelo, apareció años después, metido en un tonel con cemento. De la nuera, que estaba embarazada, nunca más se supo.

En Orletti, trabajaban juntos oficiales argentinos, uruguayos y chilenos. Eran los tiempos del mercado común del horror: no había fronteras para el ejercicio de la tortura, el asesinato, la desaparición de las víctimas, la violación de mujeres y el robo de bebés.

Mientras el general Cabanillas caía en Buenos Aires, Juan Gelman dejaba, en Montevideo, una carta dirigida al presidente uruguayo Julio María Sanguinetti: le pedía ayuda para encontrar a su nieto, o nieta, nacido, o nacida, en el Hospital Militar del Uruguay. Acompañados por algunos militantes de los derechos humanos, Juan y su mujer, Mara La Madrid, habían llevado

adelante una investigación digna de las mejores novelas policiales inglesas. Había pruebas de que la nuera y su hijo o hija recién nacido habían desaparecido en la margen uruguaya del río de la Plata.

Según las costumbres de esos años, era muy probable que la nuera, María Claudia García Irureta Goyena, hubiera sido asesinada después de parir, pero era también muy probable que su bebé hubiera sido entregado, quién sabe a quién, como botín de guerra.

A principios de junio de 1999, el presidente prometió ocuparse personalmente del caso. Pasaron los meses, y nada. Cuando el poeta pidió públicamente, una contestación, se desató una tormenta universal de solidaridad. Llovieron sobre Montevideo dos mil pedidos de respuesta, individuales o colectivos, firmados por escritores, artistas y científicos de veinte países. El presidente uruguayo ya no podía seguir callado. Su respuesta puede resumirse en la palabra Archívese. El presidente dijo que la averiguación solicitada requería "un milagro", como si Juan Gelman hubiera acudido a la Virgen de Lourdes en vez de acudir, como acudió, al presidente de una república democrática, donde los militares deben obediencia al poder civil.

La verdad y la justicia, ¿son un milagro en la democracia? ¿No tendrían que ser, más bien, una costumbre? Ya el año anterior, el ministro de Cultura, sí, de Cultura, había regresado muy contento desde París, según declaró a la prensa, porque había logrado que la expresión verdad y justicia fuera suprimida de una resolución oficial de la Unesco.

En el Uruguay rige una ley, confirmada por plebiscito, que impide castigar los crímenes de la dictadura (que el presidente, en su respuesta a Gelman, insiste en llamar "régimen de facto"), pero esa misma ley mandaba investigar tales crímenes, cosa que jamás se hizo. En lugar de exigirles que digan lo que saben, como sería su obligación legal, la autoridad rinde homenaje a los autores de esas hazañas contra la condición humana. Pocos días antes de que el presidente enviara, por fin, una respuesta que nada responde, el comandante en jefe del ejército uruguayo ofreció un almuerzo de desagravio a los militares violadores de todos los derechos. Allí estaban los matarifes uruguayos de Orletti: el coronel Jorge Silveira, actual brazo derecho del

comandante en jefe, los coroneles José Nino Gavazzo y Manuel Cordero y otros oficiales, jubilados o en actividad, que ya llevan veinte años creyendo que hay tintorerías capaces de limpiarles el uniforme para siempre manchado.

Por fatalidad profesional, los poetas crean símbolos y generan metáforas, aunque no lo quieran ni lo sepan. La búsqueda de Juan Gelman, que persigue el rastro de su nieto, o nieta, perdido o perdida en la niebla del terror militar y de la amnesia civil, simboliza muchas preguntas de mucha gente malherida por las dictaduras, y por la bochornosa herencia de las dictaduras, en

los países latinoamericanos. Y el silencio del presidente uruguayo, que calla cuando calla y cuando habla también, es la metáfora que mejor define la impotencia de un sistema político que ya no tiene nada que decir y que no tiene para ofrecer nada más que la mentira y el miedo.

En los años de las dictaduras militares que asolaron al sur, Juan Gelman publicó un poema sobre Fernando Pessoa. El imaginaba que el gran poeta portugués escribía cartas al Uruguay, desde Lisboa: qué están haciendo del sur/ decía/ de mi Uruguay/ decía. Y Juan también imaginaba que mañana van a llegar las cartas del portugués y barrerán la tristeza/ mañana va a llegar el barco del portugués al puerto de Montevideo/ siempre supo que

entraba a ese puerto y se volvía más hermoso.

Ahora es Juan, el gran poeta argentino, quien escribe cartas al Uruguay. Pero éstas no son cartas imaginarias. Como todos los que buscan a sus perdidos, él sigue esperando respuesta.

Cuestionario:

1. ¿Qué cualidades creen que debe poseer una sociedad y un gobierno para que pueda llamárseles democráticos?
2. Analicen las características del gobierno uruguayo y califiquen, razonadamente, su grado de legalidad y legitimidad. ¿Cómo denominarían a este tipo de gobierno? ¿Por qué?
3. ¿Hay alguna diferencia entre “violencia legítima (gobierno del poder con característica del Estado) y el terrorismo de Estado? Investiguen las aproximaciones sociológicas de Max Weber. Respondan razonadamente si alguna de estas dos situaciones se presenta en Estados Latinoamericanos.
4. ¿Qué misión es la que corresponde al Estado y al gobierno en una verdadera democracia?
5. ¿Qué misión cumplen los partidos de oposición en la democracia?
6. ¿Cómo funcionan la democracia en Argentina y Uruguay? Investiguen al respecto.
7. ¿Qué es la insumisión o desobediencia civil?
8. ¿Qué diferencia hay entre insurgencia e insumisión?
9. ¿Qué función cumple la desobediencia civil en las sociedades democráticas?

Comentario de texto: R. Dahl. La democracia y sus críticos

Criterios del proceso democrático

1. El control de las decisiones gubernamentales sobre las medidas oficiales le corresponde, por disposiciones constitucionales, a funcionarios electos.
2. Los funcionarios electos son elegidos y pacíficamente sustituidos por otros mediante elecciones libres e imparciales relativamente frecuentes.
3. Prácticamente todos los adultos tienen derecho a votar en tales elecciones.
4. La mayoría de los adultos tienen derecho, asimismo, a ocupar cargos públicos presentándose como candidatos en dichas elecciones a tal fin.
5. Los ciudadanos gozan del derecho efectivo a la libertad de expresión, en particular la libertad de expresión política, incluida la crítica a los funcionarios, a la conducción del estado, al sistema político, económico y social prevaleciente y a la ideología dominante.
6. Tienen además acceso a diversas fuentes de información, que no está monopolizada por el gobierno ni por ningún otro grupo.
7. Por último, gozan del derecho efectivo a formar asociaciones autónomas, incluidas las asociaciones políticas (por ejemplo, partidos políticos y grupos de intereses), que procuren influir en el gobierno rivalizando en las elecciones y por otras vías pacíficas.

R. Dahl. La democracia y sus críticos

Comentario de texto: Norberto Bobbio. Una definición mínima de democracia

Una definición mínima de democracia

Hago la advertencia de que la única manera de entenderse cuando se habla de democracia, en cuanto contrapuesta a todas las formas de gobierno autocrático, es considerarla caracterizada por un conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién está autorizado para tomar las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos. Todo grupo social tiene necesidad de tomar decisiones obligatorias para todos los miembros del grupo con el objeto de mirar por la propia sobrevivencia, tanto en el interior como en el exterior. Pero incluso las decisiones grupales son tomadas por individuos (el grupo como tal no decide). Así pues, con el objeto de que una decisión tomada por individuos (uno, pocos, muchos, todos) pueda ser aceptada como una decisión colectiva, es necesario que sea tomada con base en reglas (no importa si son escritas o consuetudinarias) que establecen quiénes son los individuos autorizados a tomar las decisiones obligatorias para todos los miembros del grupo, y con qué procedimientos.

Roberto Bobbio. El futuro de la democracia

Anexo 2. Evaluación de actitudes democráticas

La actitud democrática

Este cuestionario tiene como objetivo ayudar a los alumnos a ser conscientes de las conductas que se producen en entornos de participación cívica, clarificar los valores que están asociados y dialogar sobre los procedimientos de superación de conflictos y maduración hacia la democracia.

Desarrollo:

1. Lee una a una todas las escalas e indica la posición que más se ajusta a tu opinión sobre lo que se cuestiona.
2. Después de completar todas las escalas, selecciona las tres o cuatro que representan tipos de comportamiento cívico a que más aspirarías. Encima de esas escalas dibuja una flecha indicando la dirección del cambio deseado y hasta qué punto.

1. Capacidad para escuchar comprensivamente las propuestas de candidatos a la legislatura, al gobierno, a las campañas cívicas, escolares, de nivel nacional e internacional, etc.

0	1	2	3	4	5	6	7
Baja							Alta

2. Capacidad para influir en las ideas sobre política de las demás personas.

0	1	2	3	4	5	6	7
Baja							Alta

3. Asumir y tolerar de manera constructiva las ideas sugeridas por otras personas.

0	1	2	3	4	5	6	7
Infrecuente							Frecuente

4. Confianza en el Estado y sus instituciones.

0	1	2	3	4	5	6	7
Baja							Alta

5. Disposición para discutir mis ideas sobre el entorno político del país.

0 1 2 3 4 5 6 7
Muy escasa Muy grande

6. Tendencia a dejarme influir por las ideas de otras personas sobre la decisión de votar.

0 1 2 3 4 5 6 7
Mínima Máxima

7. Tendencia a establecer relaciones políticas con autoridades o gobernantes de mi Estado.

0 1 2 3 4 5 6 7
Muy escasa Muy grande

8. Reacción ante los comentarios que hacen otras personas sobre mi interés político.

0 1 2 3 4 5 6 7
Reacciono mal Los acepto bien

9. Percepción de la ciudadanía en general a través de los medios de comunicación.

0 1 2 3 4 5 6 7
No me preocupan Muy al tanto de ellos

10. Reacción ante los conflictos mundiales en la conducta de sus gobernantes.

0 1 2 3 4 5 6 7
Los tolero muy mal Los tolero bastante bien

Anexo 3. Instrumento de investigación

CUESTIONARIO

Estimado participante:

Este cuestionario tiene como objetivo conocer su opinión sobre aspectos relacionados a la vida comunitaria, la organización del trabajo, la organización política, la existencia y función de la justicia y la participación cívica de los jóvenes en la conformación de una nueva sociedad.

Requisitos:

Anote una X si es:

<input type="checkbox"/> estudiante de preparatoria	<input type="checkbox"/> estudiante de profesional	<input type="checkbox"/> empleado	<input type="checkbox"/> profesionalista	<input type="checkbox"/> empleador o patrón
<input type="checkbox"/> funcionario público	<input type="checkbox"/> autoridad educativa	<input type="checkbox"/> trabajo por cuentapropia	<input type="checkbox"/> no trabaja	<input type="checkbox"/> otra

Anote una X si es:

<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer
---------------------------------	--------------------------------

Anote una X si tiene:

<input type="checkbox"/> 15 a 17 años	<input type="checkbox"/> 18 años	<input type="checkbox"/> 19/20 años	<input type="checkbox"/> 21 a 25 años	<input type="checkbox"/> 26 a 55 años
---------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

Desarrollo:

1. Lea una a una todas las escalas e indique con una X la posición que más se ajuste a su opinión en una situación como la siguiente:

“Un grupo de personas, hombres, mujeres, niños y ancianos, disconformes con el modo de vida que llevan en su país, deciden irse a una isla deshabitada para fundar una nueva comunidad. En la isla no hay demasiadas cosas: abundante vegetación, un pequeño grupo de cabras, algunos árboles frutales, suelos cultivables y amplias grutas. La isla está atravesada por un río.”

1. ¿Cuáles cree que serán los problemas a los que deberán	1. Orden económico
---	--------------------

enfrentarse estas personas cuando lleguen a la isla?	2. Orden material 3. Orden social 4. Orden político 5. Supervivencia
1 2 3 4 5	
2. ¿Qué prioridad pueden tener para los habitantes de esta isla la alimentación y el cobijo?	1. Ninguna 2. Poca 3. Regular 4. Mucha 5. Bastante
1 2 3 4 5	
3. Los problemas de orden material (construcción de viviendas, obtención de alimentos y elaboración de herramientas) es responsabilidad de los hombres del grupo.	1. completamente en desacuerdo 2. bastante en desacuerdo 3. no sé o indiferente 4. bastante de acuerdo 5. totalmente de acuerdo.
1 2 3 4 5	
4. ¿Con qué prioridad debiera ser considerada la seguridad y protección contra los animales?	1. Ninguna 2. Poca 3. Regular 4. Mucha 5. Bastante
1 2 3 4 5	
5. ¿En qué medida los niños se ocuparían de actividades de apoyo a sus padres.	1. Ninguna 2. Poca 3. Regular 4. Mucha 5. Bastante
1 2 3 4 5	
6. Las niñas y jovencitas deberán cooperar en las actividades domésticas.	1. completamente en desacuerdo 2. bastante en desacuerdo 3. no sé o indiferente 4. bastante de acuerdo 5. totalmente de acuerdo
1 2 3 4 5	
7. Los niños y las mujeres tendrían menor responsabilidad y menor	1. completamente en

<p>aplicación física en algunas tareas.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>desacuerdo</p> <p>2. bastante en desacuerdo</p> <p>3. no sé o indiferente</p> <p>4. bastante de acuerdo</p> <p>5. totalmente de acuerdo</p>
<p>8. La importancia de las tareas que desempeñarían las mujeres es:</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguna</p> <p>2. poca</p> <p>3. regular</p> <p>4. mucha</p> <p>5. bastante</p>
<p>9. La importancia de las tareas que desempeñarían los hombres es:</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguna</p> <p>2. poca</p> <p>3. regular</p> <p>4. mucha</p> <p>5. bastante</p>
<p>10. Se encargarían del cultivo de la tierra y la recolección de los frutos.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. niños o jovencitos</p> <p>2. niñas o jovencitas</p> <p>3. mujeres adultas</p> <p>4. hombres adultos</p> <p>5. ancianos</p>
<p>11. Serían los responsables de la educación de niños y adolescentes.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. hombres</p> <p>2. mujeres</p> <p>3. ancianos</p> <p>4. especialistas</p> <p>5. todos</p>
<p>12. Son más importantes las actividades de aprendizaje de los y las adolescentes de la isla que las de ayuda a sus padres.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. completamente en desacuerdo</p> <p>2. bastante en desacuerdo</p> <p>3. no sé o indiferente</p> <p>4. bastante de acuerdo</p> <p>5. totalmente de acuerdo</p>
<p>13. Las ocupaciones más difíciles deben ser asignadas a los</p>	<p>1. completamente en</p>

<p>hombres más hábiles y capaces.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>desacuerdo</p> <p>2. bastante en desacuerdo</p> <p>3. no sé o indiferente</p> <p>4. bastante de acuerdo</p> <p>5. totalmente de acuerdo</p>
<p>14. ¿Cuáles son los asuntos más relevantes en los que se deberán tomar decisiones en la isla?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. Asuntos de supervivencia</p> <p>2. Asuntos de orden material</p> <p>3. Asuntos de orden social</p> <p>4. Asuntos de orden político</p> <p>4. Asuntos de orden económico.</p>
<p>15. ¿En qué grado deberán tomar participación las mujeres en las decisiones de organización social de la isla?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguno</p> <p>2. poco</p> <p>3. regular</p> <p>4. mucho</p> <p>5. bastante</p>
<p>15. ¿En qué grado deberán tomar las decisiones los hombres en la organización social de la isla?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguno</p> <p>2. poco</p> <p>3. regular</p> <p>4. mucho</p> <p>5. bastante</p>
<p>16. ¿En qué grado deberán participar los jóvenes en la organización social de la isla?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguno</p> <p>2. poco</p> <p>3. regular</p> <p>4. mucho</p> <p>5. bastante</p>
<p>17. ¿Sería más conveniente que los adolescentes delegaran la toma de decisiones en quien gobierna o conduce a la comunidad?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. completamente en desacuerdo</p> <p>2. bastante en desacuerdo</p> <p>3. no sé o indiferente</p> <p>4. bastante de acuerdo</p> <p>5. totalmente de acuerdo</p>

<p>18. ¿En qué grado los adolescentes podrían hacerse cargo de la administración social y política de la comunidad?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguno 2. poco 3. regular 4. mucho 5. bastante</p>
<p>19. Las jovencitas y las mujeres son las personas idóneas para desempeñar las labores de educación para la organización política?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. completamente en desacuerdo 2. bastante en desacuerdo 3. no sé o indiferente 4. bastante de acuerdo 5. totalmente de acuerdo</p>
<p>20. ¿Cómo se organizarían políticamente estas personas?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. No habría necesidad de gobierno 2. En consejo de ancianos 3. Con la guía de un líder 4. En asamblea de representantes 5. En un gobierno democrático.</p>
<p>21. ¿En la posibilidad de que alguien los gobernara? ¿quién lo haría?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. hombres 2. mujeres 3. jóvenes 4. ancianos 5. todos</p>
<p>22. ¿Quiénes tomarían las decisiones relacionadas con la forma de organizarse políticamente?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. padres de familia. 2. líderes 3. intelectuales 4. ciudadanos 5. todos</p>
<p>23. Los más jóvenes, desde qué edad podrían participar en las decisiones sobre la organización política?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. 15 y 16 años 2. 18 años 3. Después de los 18 y antes de los 20 años 4. Después de los 20 años.</p>

	5. Edad madura
24. ¿Qué temas se tratarían sobre la organización política? 1 2 3 4 5	1. candidatos 2. elecciones 3. tipo de gobierno 4. leyes 5. economía
25. ¿Con qué formas se tendría que controlar esta sociedad? 1 2 3 4 5	1. castigos 2. multas 3. reglas 4. normas 5. leyes
26. ¿Cómo se administraría la justicia? 1 2 3 4 5	1. con avisos y notificaciones 2. de manera privada 3. de manera pública 4. por consejos 5. por tribunales
27. ¿Qué actitud se deberá adoptar con los que violen o transgredan las leyes? 1 2 3 4 5	1. permisiva 2. flexible 3. inflexible 4. severa 5. radical
28. ¿Qué tipo de sanciones existirían? 1 2 3 4 5	1. amonestaciones 2. sanciones administrativas 3. privación de la libertad 4. exilio 5. pena de muerte
29. ¿A partir de qué edad deben ser castigados los infractores? 1 2 3 4 5	1. Desde que saben lo que hacen (11 a 15 años) 2. Desde que tienen conciencia de lo que hacen (16 a 20 años) 3. Aún antes de los 11. 4. A los 18 años 5. A cualquier edad

<p>30. ¿Deberían tenerse en cuenta atenuantes por ser niños, mujeres, incapacitados o ancianos?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. completamente en desacuerdo 2. bastante en desacuerdo 3. no sé o indiferente 4. bastante de acuerdo 5. totalmente de acuerdo</p>
<p>31. ¿Qué función tendrían las leyes en esta comunidad?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. orden y disciplina 2. coercitiva y autoritaria 3. garantía de derechos 4. convivencia pacífica y armónica 5. pautas comunes de comportamiento</p>
<p>32. ¿Habría necesidad de crear una escuela en la isla?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. completamente en desacuerdo 2. bastante en desacuerdo 3. no sé o indiferente 4. bastante de acuerdo 5. totalmente de acuerdo</p>
<p>33. ¿Qué tipo de conocimientos se enseñarían en esa escuela?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. los mismos que en la escuela actual 2. nuevos conocimientos requeridos para las condiciones de la isla 3. habilidades y destrezas prácticas 4. valores de convivencia y socialización 5. estrategias de supervivencia</p>

<p>34. ¿Qué importancia tendría la enseñanza basada en los valores de la democracia y la cultura de la paz en esta escuela?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. ninguna 2. poca 3. regular 4. mucha 5. bastante</p>
<p>35. ¿Por qué motivos o causas esta gente pudo haber abandonado su propio país?</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>1. inconformidad con sus gobernantes 2. ausencia de participación ciudadana 3. discriminación étnica y racial 4. desocupación laboral 5. falta de seguridad</p>

Anexo 4

INSTRUMENTO EVALUATIVO DE PRUEBAS
(Catálogo de actitudes democráticas)

Distinguido experto:

El suscrito, Eduardo Iturbe de la Peña está trabajando en un estudio que servirá para diseñar un método de instrucción novedoso. Su gentil aceptación para contestar algunas preguntas no le llevarán mucho tiempo.

La información que proporcione será manejada con la más estricta confidencialidad, desde luego, no hay preguntas delicadas ni comprometedoras.

Muchas gracias por su colaboración

Propósito:

El instrumento que a continuación se presenta tiene por objeto comprobar importantes evidencias sobre la confiabilidad y validez de un instrumento que será aplicado en el contexto de la instrucción escolar, por lo que su juicio y opinión experta contribuirán de manera sustantiva, a comparar, validar, facilitar y administrar las mediciones que serán suficientes y apropiadas para comprobar si “la discusión racional para la construcción de la democracia y la cultura de la paz, basada en estrategias didácticas de análisis y dilemas éticos de la realidad desarrolla el juicio y el nivel moral de los estudiantes como futuros ciudadanos”.

Objetivo de investigación:

El objetivo de la investigación es, qué tanto podemos asegurar que a través de la estrategia didáctica de análisis de dilemas éticos se desarrolla el juicio moral de los estudiantes.

Descripción del instrumento:

El instrumento se ha dispuesto de tal manera que permita recoger información a través de un inventario/ catálogo de procesos y valores determinados en ejes de análisis: a) vida comunitaria; b) organización del trabajo; c) organización política, d) existencia y función de la justicia y e) participación cívica de los jóvenes en una situación ficticia para constituir una nueva sociedad. Dentro de dichos ejes prevalece el objeto de conocer los problemas básicos por resolver en la isla (supervivencia), distribución de tareas, responsabilidad de niños y adolescentes, decisiones individuales y colectivas, participación de los jóvenes, necesidad de un gobierno, presencia de la autoridad, importancia de las leyes, formas de sanción, atenuantes de conductas impropias y la exposición de causas y motivos del abandono de un país.

El catálogo de actitudes democráticas consta de dos secciones:

- Parte I. Situación hipotética y cuestionario de preguntas abiertas.
- Parte II. Matriz de ejes de análisis y contenido.

El catálogo de expresiones para los ejes de análisis contiene aseveraciones clasificadas en cinco niveles: 1 (completamente en desacuerdo), 2 (bastante en desacuerdo), 3 (no sé o indiferente), 4 (bastante de acuerdo) y 5 (completamente de acuerdo), a la manera de las escalas tipo Lickert. La redacción de las preguntas se basa en el principio de que algunos ítemes indican en mayor medida la fuerza o intensidad de una actitud, tipo Escalograma de Gutmann.

El cuestionario de preguntas abiertas se desprende del planteamiento de una situación hipotética con la finalidad de conocer cómo conformarían alumnos, maestros, padres de familia y comunidad del Colegio Frida Kahlo, una nueva sociedad.

Parte I. Situación hipotética y cuestionario de preguntas abiertas

Situación hipotética:

Imagínate que un grupo de personas, hombres, mujeres, niños, adolescentes y ancianos disconformes con las situaciones de trato por parte de la sociedad en la que viven, deciden irse a vivir a una isla a fundar una nueva comunidad. La isla es de abundante vegetación y tiene tierra fértil, suficiente agua y árboles frutales, hay un pequeño grupo de cabras.

Cuestionario:

1. ¿Qué motivos o causas desiguales tú crees pudieron presentarse para que tomaran la decisión de abandonar su comunidad?
2. ¿Cuáles crees que serán los problemas a los que deberán enfrentarse estas personas al llegar a la isla?
3. ¿Cómo se dividirán las tareas y trabajos las personas?
4. ¿Quiénes tomarán las decisiones sobre la organización y distribución de las actividades? ¿Por qué?
5. ¿A qué jugarían los niños? ¿a qué las niñas?
6. ¿Los niños y niñas tendrían que cumplir con algunas tareas? ¿en qué se ocuparían y desde qué edad tendrían que hacerlo unos y otras?
7. ¿Los jóvenes y las jovencitas tendrían que cumplir con algunas tareas? ¿en qué se ocuparían unos y otras?
8. Tú, por ejemplo ¿qué actividades podrías realizar?

9. ¿En qué ocuparían su tiempo libre las jovencitas? ¿en qué los jovencitos? ¿en qué juntos?
10. ¿Si alguien no cumple con las tareas asignadas qué tipo de sanciones existirían?
11. Para aplicar las sanciones ¿Crees que se deben tener ciertas consideraciones? ¿cuáles para el caso de un hombre? ¿cuáles para una mujer?
12. ¿Cómo te dirigirías a una mujer, adolescente o niña para hacerle saber sus derechos y obligaciones. Escribe un caso.
13. ¿Cómo te dirigirías a un hombre, adolescente o niño para hacerle saber sus derechos y obligaciones. Escribe un caso.
14. ¿Cómo te dirigirías a un hombre, adolescente o niño, que ha faltado a sus obligaciones y es acreedor a una amonestación. Escribe un ejemplo.
15. ¿Cómo te dirigirías a una mujer, adolescente o niña que ha faltado a sus obligaciones y es acreedora a una amonestación. Escribe un caso.

Sr. Evaluador:

Se somete a su consideración si los aspectos indicados miden adecuadamente lo que se pretende:

- I. Aspectos de validez de contenido y dimensiones
 - A. Vida comunitaria
 - B. Organización del trabajo
 - C. Organización política
 - D. Existencia y función de la justicia
 - E. Participación cívica de los jóvenes

1. Marque una cruz en el eje que considera corresponde la expresión o aseveración.

Matriz dimensión-contenido:

Aseveraciones	A	B	C	D	E
1. ¿Cuáles cree que serán los problemas a los que deberán enfrentarse estas personas cuando lleguen a la isla?					
2. ¿Qué prioridad pueden tener para los habitantes de esta isla la alimentación y el cobijo?					
3. Los problemas de orden material (construcción de viviendas, obtención de alimentos y elaboración de herramientas) es responsabilidad de los hombres del grupo.					
4. ¿Con qué prioridad debiera ser considerada la seguridad y protección contra los animales?					
5. ¿En qué medida los niños se ocuparían de actividades de apoyo a sus padres.					
6. Las niñas y jovencitas deberán cooperar en las actividades domésticas.					
7. Los niños y las mujeres tendrían menor responsabilidad y menor aplicación física en algunas tareas.					
8. La importancia de las tareas que desempeñarían las mujeres es:					
9. La importancia de las tareas que desempeñarían los hombres es:					
10. Se encargarían del cultivo de la tierra y la recolección de los frutos.					
11. Serían los responsables de la educación de niños y adolescentes.					
12. Son más importantes las actividades de aprendizaje de los y las adolescentes de la isla que las de ayuda a sus padres.					
13. Las ocupaciones más difíciles deben ser asignadas a					

los hombres más hábiles y capaces.					
14. ¿Cuáles son los asuntos más relevantes en los que se deberán tomar decisiones en la isla?					
15. ¿En qué grado deberán tomar participación las mujeres en las decisiones de organización social de la isla?					
16. ¿En qué grado deberán tomar las decisiones los hombres en la organización social de la isla?					
17. ¿En qué grado deberán participar los jóvenes en la organización social de la isla?					
18. ¿Sería más conveniente que los adolescentes delegaran la toma de decisiones en quien gobierna o conduce a la comunidad?					
19. ¿En qué grado los adolescentes podrían hacerse cargo de la administración social y política de la comunidad?					
20. Las jovencitas y las mujeres son las personas idóneas para desempeñar las labores de educación para la organización política?					
21. ¿Cómo se organizarían políticamente estas personas?					
22. ¿En la posibilidad de que alguien los gobernara? ¿quién lo haría?					
23. ¿Quiénes tomarían las decisiones relacionadas con la forma de organizarse políticamente?					
24. Los más jóvenes, desde qué edad podrían participar en las decisiones sobre la organización política?					
25. ¿Qué temas se tratarían sobre la organización política?					
26. ¿Con qué formas se tendría que controlar esta sociedad?					
27. ¿Cómo se administraría la justicia?					
28. ¿Qué actitud se deberá adoptar con los que violen o trasgredan las leyes?					
29. ¿Qué tipo de sanciones existirían?					

- a) Interés personal
- b) Actitud cívica
- c) Ideología política
- d) Todas
- e) Ninguna

b). La distribución de tareas que la sociedad asigna a los hombres y las mujeres es un ejemplo de participación democrática.

Acuerdo _____ Desacuerdo _____
 5 4 3 2 1

c). ¿Cómo se dividirán las tareas estas personas? Anota (N) para los niños, (Jh) para los jóvenes varones, (Jm) para las jovencitas, (A) para los adultos en general, (V) para los ancianos, (H) para los hombres, (M) para las mujeres y (T) para todos.

- () Cooperación con los adultos
- () Tareas que requieren esfuerzo físico
- () Responsables de la educación de niños y adolescentes.
- () Juegos y diversión
- () Cultivo de la tierra
- () Recolección de frutos.
- () cuidar a los pequeños
- () Ayudar en las actividades domésticas
- () Tomar decisiones
- () Cuidar a las cabras
- () Planear la construcción de las viviendas.
- () Establecer las medidas de seguridad
- () Elección de gobernantes o líderes.

III. Nivel de dificultad

7. ¿Cuál considera que sería el nivel de dificultad al que se enfrentaría el alumno/a en los cinco tipos de formato? Disponga sobre la línea las letras respectivas a los formatos a, b, c, d y e.

Fácil _____ Dificil _____
 1 2 3 4 5

IV. Ensamblaje-estructura

8. Revise la parte II de la escala de ejes ¿Está apropiada la distribución de las aseveraciones? Esto es, siguen una distribución alternada y variada en el modo de presentarlas?

Sí No

9. Revise la parte 2 ¿La situación hipotética es pertinente para descubrir lo que se propone? Es decir, sirve para ayudar a los alumnos a conformar una nueva sociedad ?

Sí No

10. ¿Las preguntas tienen un orden lógico y pertinentes?

Sí No

V. Vocabulario e instrucciones

11. ¿Está apropiada la redacción de las preguntas en términos de la naturaleza de las dimensiones y los contenidos?

Sí No

12. ¿El vocabulario es apropiado para los estudiantes de bachillerato?

Sí No

13. Si su respuesta fue negativa en las preguntas 11 y 12 ¿en qué términos las redactaría? Proponga un ejemplo: _____

VI. Ponderación

14. En la sección I ¿Es el peso semántico de cada aseveración adecuado según las dimensiones? Favor de marcar con una paloma las que considere adecuadas.

VII. Magnitud de la prueba

15. ¿Es adecuada la prueba en términos del número de preguntas y el tiempo disponible para contestarse?

Sí No

VIII. Nivel de efectividad

16. ¿Cuál es, a su juicio, el nivel de efectividad de esta prueba y qué recomendaciones haría usted para mejorarla?

